Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Mestrado Acadêmico

Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul

Rafael D'Avila Barros

Porto Alegre
2026

Rafael D’Avila Barros

Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia do Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Bernardo Mattes Caprara.

Porto Alegre
2026

CIP - Catalogação na Publicação

D'Avila Barros, Rafael
Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul / Rafael D'Avila Barros. -- 2026.
144 f.
Orientador: Bernardo Mattes Caprara.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. Sociologia Escolar. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Sociologia das Associações. 4. Educação da Atenção. I. Mattes Caprara, Bernardo, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rafael D’Avila Barros

Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul

Dissertação de Mestrado Acadêmico como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia em Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Bernardo Mattes Caprara.

Porto Alegre, 2026

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara – Orientador

Departamento de Sociologia da UFRGS / IFCH / Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS

Profª. Drª. Graziele Ramos Schweig

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino / Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência / Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin

Departamento de Sociologia / IFCH / Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS

Prof. Dr. Henrique Fernandes Alves Neto

Instituto Federal do Paraná - Campus Ivaiporã

Dedico este trabalho a minha mãe Maria José D'Avila Barros (*in memoriam*, 1959-2013) e a minha avó paterna Cléa Bicego Barros (*in memoriam*, 1940-2023). Mulheres que me conduziram à vida e me ensinaram tantas práticas de como buscar o bem viver. Por entre desejos de ser a "Professora Maluquinha" e realizar os melhores doces e salgados, sei que seguem acompanhando, rastreando e auxiliando nas minhas novas práticas. Amo-as!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas/os professoras/es envolvidas/os com a produção da pesquisa que gerou essa dissertação. O tempo dedicado por vocês a conhecer, ouvir e dialogar sobre a proposta deste trabalho foi a condição essencial para ele existisse. Desejo que possam conhecer esse produto acadêmico e reconhecer nele um recurso possível de contribuir com a defesa e garantia da Sociologia como componente curricular da Educação Básica que possibilita a produção de práticas vivas geradoras de mais vida! Muito obrigado!

Agradeço à minha família por ter, constantemente, insistido na crença de que a “educação é a única coisa que não podem tirar da gente”! Para quem nasceu e viveu por tantos anos condições de vulnerabilidade social, a educação é estratégia de contrariar as expectativas de manutenção das desigualdades.

Agradeço por todo o amor que recebi, enquanto pude, de minha mãe, Maria José D’Avila Barros, por ter sido sempre (e continuar sendo) uma grande inspiração para a vida e para os estudos. Agradeço ao meu pai, Adalberto Bicego Barros, por ser a pessoa que segue ao meu lado ensinando a ser presença viva para aqueles a quem amo e também evoluir constantemente. Agradeço ao amor que também recebi enquanto pude da minha avó, Cléa Bicego Barros, por todo o cuidado e dedicação em acalmar e alimentar o corpo e alma para bem-viver.

Agradeço por todo o incentivo, carinho, amor, paixão e cumplicidade de minha companheira Kethlyn Arine Luft Balem que, desde 2018, segue construindo a vida em família comigo. Sem o seu apoio e a crença de que podemos ser ainda mais do que já somos, o percurso do mestrado não seria real e tão pouco bem vivido como foi. A sua energia em sempre acreditar em nós é o melhor combustível para viver! Em breve, casaremos!

Agradeço a todas as experiências que vivi na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde a graduação até o presente momento. Habitar uma universidade pública gratuita e de qualidade foi um antigo sonho que mostrou-se uma realidade desafiante e ao mesmo tempo muito satisfatória!

Agradeço às professoras que tive na graduação em Ciências Sociais que acompanharam de modo mais próximo o meu desejo em ser professor de Sociologia: Roseli Inês Hickmann e Maria Lúcia Rodrigues de Freitas Moritz. Coordenadores do subprojeto Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que, entre 2011 e 2013 afetaram profundamente a construção da minha identidade docente. Também agradeço ao olhar atento da professora Dóris Maria Luzzardi Fiss para com o potencial de um dia eu me tornar pesquisador ao me desafiar a publicar um artigo científico. Vocês também são forças propulsoras deste trabalho! Muito obrigado!

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Sociologia por ter me aceito entre o seu seleto grupo de discentes: um professor trabalhador da Educação Básica que há 10 anos estava distanciado da Universidade para poder se dedicar à construção da sobrevivência material da própria vida. Desejo que o Programa possa seguir ampliando a diversidade em seu quadro de discentes e docentes para contemplar vozes e vidas que diariamente vivem os desafios da sociedade contemporânea. A pesquisa científica em sociologia pulsa ainda mais viva quando permite ser feita pelas mãos de quem também é motivo de pesquisa!

Agradeço forte e imensamente por todas as vezes que meu orientador, Bernardo Mattes Caprara, incentivou-me a retomar o desejo pela carreira

acadêmica. Todo o teu cuidado, apoio e sabedoria em acolher, tranquilizar e impulsionar a minha trajetória foram essenciais para que um sonho viesse a se tornar uma realidade. Muito obrigado!

Agradeço às/aos colegas do grupo de pesquisa “coletivo sociologiartesanal” por manterem vivo o desejo em produzir pesquisas sociológicas sobre (e para) o ensino de Sociologia/Sociologia Escolar. Todas as conversas, ideias, presenças e afetos foram sempre acolhedoras e incentivadoras para o percurso de produção e escrita da dissertação. Desejo que os resultados e os sucessos que possam vir sejam compartilhados com vocês!

Agradeço às pessoas que compuseram a banca de qualificação do projeto de pesquisa e também a banca de defesa desta dissertação por todo o cuidado, atenção e contribuições envolvidas para o meu processo de escrita acadêmica. Agradeço a Profª. Drª. Graziele Ramos Schweig pelas reflexões e o convite para que a minha escrita pudesse reencontrar a minha vida. Agradeço ao Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin pela dedicação em contribuir com a leitura sociologicamente técnica e desafiadora. Agradeço ao Prof. Dr. Henrique Fernandes Alves Neto por contribuir com os incentivos de avanços para a pesquisa. Além de estarem presentes nestes momentos, vocês também inspiraram muitas partes desta dissertação. Obrigado!

Agradeço aos meus espaços de atuação profissional por terem compreendido, aceito e incentivado o meu desejo de realizar o curso de mestrado. Sem a crença que vocês têm na formação continuada e constante de professores, esta dissertação jamais seria real!

Agradeço imensamente às/os gestoras/es do Colégio La Salle Canoas, nas pessoas da coordenadora pedagógica Rosane de Almeida, da supervisora educativa Carla Nunes e do diretor Áureo Kerbes por terem autorizado a minha redução de carga horária na instituição para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado, bem como as permissões para participar de eventos acadêmicos. A compreensão e apoio de vocês foi essencial para essa trajetória. Muito obrigado!

Agradeço fortemente às/os gestoras/es do Colégio Estadual Marechal Rondon, nas pessoas do ex-diretor Felipe Brito e da atual diretora Fabiane Cursino, por permitirem que eu sempre atuasse de modo inventivo e criativo nas aulas dos componentes curriculares que fui docente. Todas essas experiências foram gatilhos imprevistos para esta pesquisa. Muito obrigado!

Agradeço a todas/os estudantes que, ao longo dos meus 13 anos de experiência docente, me acolheram como professor de Sociologia (e todos outros componentes curriculares com os quais já trabalhei) e aceitaram os desafios que eu propus após a apresentação da sempre imprevisível frase “eu tive uma ideia”. Vocês marcaram a minha trajetória e são, sem sombra de dúvidas, o principal gatilho para esta dissertação. Gratidão imensa sempre!

Agradeço à gestão da 27ª Coordenadoria Regional de Educação, da Rede Estadual de Educação, por autorizar a realização desta pesquisa e facilitar sempre a produção de dados. De modo especial, agradeço nominalmente a parceria da chefia do Setor Pedagógica, Joana Andrea Cavalheiro, por mediar e facilitar o contato com as escolas da Regional. Também agradeço ao atual coordenador regional, Francisco Olímpio Fagundes Ximenes, por compreender a potência de estudos científicos baseados em evidências. A vocês dois, Joana e Francisco, também agradeço pelo reconhecimento das minhas práticas profissionais durante toda a minha trajetória na Rede Estadual de Educação e, mais recentemente, por terem repetido o convite em

contribuir profissionalmente com a Coordenadoria. Desejo que a nossa parceria seja potente e inspiradora!

Agradeço a Deus-Pai-Mãe que aprendi a acreditar de forma encarnada e viva na realidade do povo por soprar o desejo de um outro mundo possível através de uma cultura do bem-viver no aqui e agora. Por essa crença, aprendi a discordar de uma canção do Criolo: nem sempre um cientista social precisa ser semelhante às Casas Bahia e às tragédias ao gostar mais de favelado do que Nutella. As Ciências Sociais e a Sociologia podem muito mais!

“os cientistas sociais [...] precisarão primeiro participar das atividades de construção do mundo executadas por aqueles que estudam” [...] “Não é que nós, cientistas sociais, saibamos a resposta oculta por trás dos atores, nem que os “próprios atores” a conheçam. Na verdade, ninguém tem as respostas - que, por isso mesmo, precisam ser coletivamente encenadas, estabilizadas, revistas. Assim, as ciências sociais são absolutamente indispensáveis para o reagrupamento do social. Sem elas ignoramos o que temos em comum, as conexões graças às quais estamos agrupados, o modo como poderemos viver num mesmo mundo.”

(Latour, 2012, p. 89 e 202)

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados construídos em uma pesquisa de mestrado acadêmico sobre práticas pedagógicas de Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi desenvolvida entre os anos de 2024 a 2026. O Novo Ensino Médio foi implementado por meio da Lei 13.415 de 2017 que dividiu os componentes curriculares em dois polos: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. O problema de pesquisa foi construído em torno da investigação sobre práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es graduadas/os em Sociologia/Ciências Sociais nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos com potencial de manter a Sociologia Escolar viva no novo contexto curricular. Para tanto, buscou-se compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es de Sociologia em componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio tornar-se-iam estratégias de resistência e reintegração da Sociologia no currículo do Ensino Médio Gaúcho. Sendo para isso, necessária a análise dos arranjos curriculares do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por meio do programa Ensino Médio Gaúcho e, também, a realização de estratégias de seguir e descrever densamente as práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia com o potencial de desenvolver o ensino de Sociologia em componentes curriculares dos Itinerários Formativos entre os anos de 2022 a 2024. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa a partir da análise dos dispositivos legais e normativas educacionais da Rede Estadual de Educação que balizaram a implementação do Novo Ensino Médio a partir do programa Ensino Médio Gaúcho. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professoras/es graduadas/os em Sociologia/Ciências Sociais vinculadas/os a escolas estaduais dos municípios de Canoas e Sapucaia do Sul que, no período de tempo delimitado, lecionaram componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Os dados construídos foram analisados no *software* NVivo a partir de codificações que tematizaram as trajetórias profissionais e as práticas pedagógicas destas/es professoras/es. Por meio da análise dos dados foi possível compreender os processos pelos quais as/os professoras/es mobilizam atores humanos e não-humanos para a realização de suas práticas pedagógicas, por vezes baseadas em perspectivas atencionais e experimentais. Sendo assim, evidenciou-se que as/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa desenvolveram práticas pedagógicas que mantiveram a Sociologia Escolar viva e em ação no contexto do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Sociologia Escolar; Práticas Pedagógicas; Sociologia das Associações; Educação da Atenção.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of an academic master's research on pedagogical practices of School Sociology within the context of the New High School. The study is affiliated with the Graduate Program in Sociology at the Federal University of Rio Grande do Sul and was conducted between 2024 and 2026. The New High School was implemented through Law No. 13,415 of 2017, which divided curriculum components into two main strands: General Basic Education and the Formative Pathways. The research problem was formulated around the investigation of pedagogical practices developed by teachers holding degrees in Sociology/Social Sciences in curriculum components of the Formative Pathways, with the potential to keep School Sociology alive within the new curricular framework. To this end, the study sought to understand whether the pedagogical practices developed by Sociology teachers in curriculum components of the Formative Pathways of the New High School could become strategies of resistance and reintegration of Sociology into the upper secondary curriculum of the state of Rio Grande do Sul. This required an analysis of the curricular arrangements of the New High School within the State Education Network of Rio Grande do Sul, through the High School *Gaúcho* program, as well as the adoption of strategies to follow and densely describe the pedagogical practices of Sociology teachers with the potential to develop Sociology Teaching within Formative Pathway components between the years 2022 and 2024. The research was conducted using a qualitative approach, based on the analysis of legal instruments and educational regulations of the State Education Network that guided the implementation of the New High School through the High School *Gaúcho* program. Semi-structured interviews were also carried out with six teachers holding degrees in Sociology/Social Sciences, affiliated with state schools in the municipalities of Canoas and Sapucaia do Sul, who, during the defined period, taught curriculum components of the Formative Pathways. The data produced were analyzed using NVivo software through coding procedures that thematized the professional trajectories and pedagogical practices of these teachers. Data analysis made it possible to understand the processes through which teachers mobilize human and non-human actors to carry out their pedagogical practices, which are sometimes grounded in attentional and experiential perspectives. Thus, it was evidenced that the teachers involved in the research developed pedagogical practices that kept School Sociology alive and in action within the context of the New High School.

Keywords: School Sociology; Pedagogical Practices; Sociology of Associations; Education of Attention.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Presença do componente curricular Sociologia no Novo Ensino Médio em nas unidades federativas do Brasil…….33
Tabela 2 – Matriz curricular dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Diurno e Noturno……38
Tabela 3 – Distribuição de componentes curriculares indicados para serem trabalhados por professoras/es de Sociologia no Ensino Médio Gaúcho em 2022...42
Tabela 4 – Recorrência dos temas e conceitos da Sociologia Escolar como Objetos de conhecimento nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho……43
Tabela 5 – Distribuição de escolas com Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas no território da 27ª CRE……63
Tabela 6 – Distribuição de Trilhas de Aprofundamento que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas no território da 27ª CRE..64
Tabela 7 – Distribuição de professoras/es formadas/es em Ciências Sociais nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas no território da 27ª CRE……...65
Tabela 8 – Informações das pessoas envolvidas na pesquisa……..70
Tabela 9 – Síntese da atuação profissional das pessoas envolvidas na produção de dados……...77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trilhas de Aprofundamento 2022……...39
Quadro 2– A tematização da Sociologia Escolar a partir da “sociologia das associações”.....48
Quadro 3– Lista para mapear as controvérsias na Sociologia Escolar……51
Quadro 4 – Como as práticas pedagógicas de Sociologia Escolar nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio multiplicam a visibilidade dos diferentes actantes……52
Quadro 5 – Seleção de componentes curriculares das Trilhas de aprofundamento que compõem o universo da pesquisa……..66
Quadro 6 – Árvore de códigos gerado no Vivo para a análise das entrevistas……..70
Quadro 7 – Titulação acadêmica das pessoas envolvidas na pesquisa……..78
Quadro 8 – Componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho lecionados pelas pessoas envolvidas na pesquisa……..88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

27ª CRE: Vigésima sétima Coordenadoria Regional de Educação.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CEED-RS: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

EM: Ensino Médio.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

FAPA: Faculdade Porto-Alegrense.

Feevale: Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo.

NEM: Novo Ensino Médio.

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PT: Partido dos Trabalhadores.

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SEDUC-RS: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido Participante.

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Uniasselvi: Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Unisinos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15
1 PERCURSOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....25
1.1 AS INTERMITÊNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL.....25
1.2 A SOCIOLOGIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO.....30
2 PERCURSOS DA SOCIOLOGIA EM TEORIAS..... 45
2.1 POR UMA SOCIOLOGIA REINTEGRADORA DAS EXISTÊNCIAS.....46
2.2.POR UMA SOCIOLOGIA FOCALIZADA EM PRÁTICAS.....54
2.3 POR CONTRADIÇÕES QUE AS PRÁTICAS POSSAM CONTRARIAR AINDA MAIS..... 56
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS..... 59
3.1 DESENHANDO A PESQUISA.....60
3.2 RASTREANDO O TERRITÓRIO.....63
3.3 RASTREANDO OS ATORES..... 67
4 PERCURSOS DAS PRÁTICAS.....75
4.1 “GRAMPEANDO” AS AÇÕES DAS/OS PROFESSORAS/ES NO PLANO DE SUAS TRAJETÓRIAS..... 76
4.2 “RECONDUZINDO” AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS QUADROS DE AÇÃO E ATENÇÃO..... 89
4.3 BUSCANDO AS “ASSOCIAÇÕES” E AS “ATENÇÕES” NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....105
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 127
REFERÊNCIAS..... 132
ANEXO A – CORRESPONDÊNCIA DE MEDIAÇÃO FEITO PELO SETOR PEDAGÓGICO DA 27ª CRE PARA AS ESCOLAS DO TERRITÓRIO.....138
ANEXO B – FORMULÁRIO ENVIADO ÀS DIREÇÕES DAS ESCOLAS DA 27ª CRE: VISUALIZAÇÃO PARCIAL A FIM DE MANTER O SIGILO NA IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS RESPONDENTES.....139
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE.141

INTRODUÇÃO

Habitar o espaço escolar na condição de professor de Sociologia foi um desejo pessoal antes e durante a realização da minha graduação em Ciências Sociais. Conseguir inserir-me no mercado de trabalho formal - em uma instituição particular e, posteriormente na rede pública estadual - mostrou-se o início de uma jornada de disputas, tensões e inquietações. Atuar profissionalmente como docente de um componente curricular com baixa carga horária semanal tem motivado estratégias de disputa por valorização do meu trabalho e também dos saberes produzidos por essa ciência. As reformas e reestruturações curriculares que pude vivenciar geraram tensões na adaptação constante que precisei fazer para seguir mantendo o meu espaço de trabalho. Ao longo de 13 anos atuando em escolas particulares e estaduais de Sapucaia do Sul, Porto Alegre e Canoas, percebi-me inquieto com estes movimentos que assemelhavam-se a constantes dúvidas a respeito da presença e das possíveis contribuições que a Sociologia poderia ofertar na formação de adolescentes e jovens na Educação Básica. Tendo vivido - e ainda vivendo - as disputas, as tensões e as inquietações do ambiente escolar, percebi brotar um novo desejo de retomar a formação acadêmica nos territórios sociológicos, ora como resposta ao que incomodava no ambiente escolar, ora como ousadia em contribuir com a qualificação da Sociologia Escolar. Deste modo, busco reconhecer a localização dos saberes construídos a partir da minha atuação profissional como docente e pesquisador em formação constante dos saberes sociológicos (Haraway, 2009). Busco também, motivar uma reflexão entre as pessoas que produzem sociologia a “voltar-se para o centro” (Latour; Woolgar, 1997, p. 18) da primeira presença desta ciência no Brasil: os espaços de escolarização secundária que, para além de ser espaços de inúmeras socializações, são também espaços de construção de relações de trabalho e percepção da realidade através das práticas pedagógicas cotidianas de professoras e professores. Reconheço a importância de construir um olhar de distanciamento como pessoa pesquisadora a respeito dos dados produzidos e analisados, porém, há, nas páginas que seguem, o desejo de construir uma “simetria na pesquisa” (Latour; Woolgar, 1997, p. 25) entre as minhas experiências com as das pessoas envolvidas na produção dos dados.

Neste cenário, que agrega trajetória pessoal-profissional e (in)constâncias das dinâmicas educacionais, surge essa dissertação como a representação de desejos, de desafios e principalmente de potências para o ensino de Sociologia na Educação Básica.

A presente dissertação apresenta um percurso de pesquisa que buscou seguir, descrever e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas por pessoas professoras graduadas em Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica, que atuaram como docentes responsáveis por componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, no Rio Grande do Sul (RS) durante os anos de 2022 a 2024, a fim de investigar as possibilidades destas práticas como estratégias de reagregação da Sociologia Escolar (Mocelin, 2020).

Para isso, a dissertação foi situada em uma agenda de pesquisas sociológicas que busca investigar os processos de construção e perpetuação de "comunidades de práticas de Sociologia Escolar" (Caprara, 2024), de modo a dialogar com o acúmulo teórico que tematiza a presença da Sociologia como componente curricular obrigatório do Ensino Médio no Brasil: as diferentes nuances da trajetória histórica de obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica (Meucci, 2015; 2020; Mocelin; Raizer, 2014; Azevedo, 2020; Oliveira, 2023), as potenciais aprendizagens e sentidos para esta ciência no espaço escolar (Moraes, 2020; Parmigiani; Dombrowski, 2000); bem como os seus agenciamentos na reforma curricular nacional decorrente da implementação da Base Nacional Comum Curricular (Silva; Alves Neto, 2020).

As escolhas feitas para o percurso teórico da dissertação reconhecem o vasto e importante debate que mobiliza a teoria do "campo social" de Pierre Bourdieu como ferramenta de análise sobre o ensino de Sociologia. A disputa em torno da definição sociológica sobre a existência de um campo de pesquisa autônomo, ou um subcampo de pesquisa, ou ainda um campo em processo de autonomização tem sido tematizada por Bodart (2022), Mocelin (2015; 2020) e Oliveira (2023). Para Cristiano Bodart (2022), a Sociologia Escolar configura-se como um subcampo dentro do campo acadêmico da Sociologia, enquanto Daniel Mocelin (2020) reconhece a existência de um campo social destinado especificamente para a Sociologia Escolar e um subcampo de pesquisa sobre este campo. Amurabi Oliveira (2023) propõe o entendimento de que existe um campo interseccional em processo

de autonomização entre a Sociologia e o Ensino que congrega diferentes atores[1] e práticas sociais desde o cotidiano escolar até as pesquisas de pós-graduação. Porém, optei por desenvolver a dissertação por meio da centralização nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes escolares.

A historicidade da institucionalização do componente curricular da Sociologia na Educação Básica também tem se mostrado uma agenda de grande produção acadêmica (Azevedo, 2020; Meucci, 2015; 2020; Oliveira, 2023; Bodart, 2022). Além de inventariar os momentos de obrigatoriedade do componente curricular, também emerge uma análise sobre as condições pelas quais a Sociologia foi mobilizada pelos discursos governamentais e com quais interesses ela era alinhada. Nesta seara, há estudos que caracterizam os impactos das mudanças das políticas curriculares na institucionalização do componente curricular, de modo especial a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Novo Ensino Médio (Silva; Alves Neto, 2020; Silva, 2020; Oliveira, 2023b; Dias, 2023; Guidotti, 2023).

No entanto, análises profundas sobre práticas pedagógicas de Sociologia Escolar têm sido desenvolvidas além dos limites das investigações sociológicas. Bernard Lahire (2014) e François Dubet (1997) indicaram métodos e estratégias para a execução de aulas em espaços escolarizados, e, por meio da Antropologia, Graziele Schweig (2019, 2021, 2024) tematiza o Ensino de Sociologia a partir das práticas de docentes e as analisa a partir dos processos de construção de habilidades como estratégia de perpetuação da existência da vida humana. Poder observar, compreender e analisar as práticas pelas quais as pessoas constroem as suas existências e os sentidos para si, e para a Sociologia Escolar também, surge como uma potência de investigação sociológica, pois permite sociologizar a própria Sociologia. Em diálogo com Latour e Woolgar (1997, p. 190), que reconhecem a importância de seguir as práticas de cientistas em laboratórios, proponho alçar ao mesmo patamar de relevância as práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia Escolar com o intuito de seguir e rastrear as associações que elas/es mobilizam para efetivar as suas aulas. Sendo assim, torna-se relevante tematizar as práticas pedagógicas de professoras/es como objeto de investigação sociológica,

[1] O termo “ator” ou sua flexão “atores” será grafado no gênero textual masculino para evidenciar a mobilização do termo como um conceito de Bruno Latour (2012) que diferencia as pessoas humanas dos demais actantes não humanos.

com o intuito de poder contribuir para a reflexão acadêmica e a qualificação da Educação Básica.

A sociologia tem habitado a Educação Básica brasileira no formato de um componente curricular obrigatório conforme as perspectivas de atuação do Governo Federal em relação aos processos de desenvolvimento nacional. Em diferentes períodos históricos, a Sociologia Escolar foi mobilizada como um componente alinhado ao discurso de desenvolvimento nacional, bem como a manutenção da ordem social vigente e, mais recentemente, a partir das preocupações com a compreensão e a vivência de uma formação cidadã (Meucci, 2015). As diferentes reformas educacionais nacionais ora inseriram ora removeram a Sociologia nos currículos das escolas secundárias. As inconstâncias de sua presença, bem como das orientações para o seu desenvolvimento, podem instaurar incertezas sobre o trabalho docente neste componente curricular. Por isso, acompanhar e percorrer as práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia torna-se relevante a fim de que seja possível compreender como a sua presença no Ensino Médio pode contribuir para a formação educacional de adolescentes e jovens na contemporaneidade.

A característica de “presença intermitente” da Sociologia (Meucci, 2015; 2020) nas escolas brasileiras vivenciou dois momentos chave no atual período republicano de nosso País: a obrigatoriedade como componente curricular nos três anos do Ensino Médio, por meio da Lei 6.822 de 2008 (Brasil, 2008) e a sua transformação em “estudos e práticas” pela Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017). Em menos de uma década, a Sociologia Escolar foi legalmente alçada a dois modos de existência completamente opostos entre si. Se, inicialmente, a obrigatoriedade do componente curricular conferiu à Sociologia uma existência semelhante a outras ciências no currículo escolar, a nova lei a reduziu a uma presença incerta na política chamada de Novo Ensino Médio. Esta etapa de ensino recebeu uma organização dual no que diz respeito à oferta de componentes curriculares em todas as redes de educação do país. O dispositivo legal normatizou a existência da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. Sob a articulação da Formação Geral Básica passaram a estar organizadas as Áreas de Conhecimento, que consistem em uma arquitetura curricular que reúne os então componentes curriculares em uma carga horária máxima de 1.800h ao longo de todo o curso. Os Itinerários Formativos passaram a

ocupar, no mínimo, 1.200h dos três anos do Ensino Médio, com o intuito de ofertar aprofundamentos curriculares das Áreas de Conhecimento. A organização das Áreas de Conhecimentos agrupou todos os componentes curriculares em arranjos por afinidades temáticas e gerou impactos diversos. A estrutura dual, aliada à proposta de desenvolver a Sociologia Escolar em “estudos e práticas” (Brasil, 2017), gerou uma redução da carga horária destinada ao componente curricular no Novo Ensino Médio.

Porém, uma pesquisa desenvolvida por Daniela Bezerra de Menezes Gomes no curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, pela Universidade Federal do Ceará, indicou possíveis espaços de resistência da Sociologia Escolar no currículo cearense após a implementação do Novo Ensino Médio. Ela centrou o seu estudo na Unidade Curricular Eletiva “Sociologia para o ENEM”, de modo a evidenciar os

> muitos desafios no que concerne à busca pela legitimação da disciplina no campo escolar e na educação básica. Ao iniciar o trabalho pedagógico na escola, o professor de Sociologia há de considerar a necessidade imperativa de associar o ensino de Sociologia dentro do eixo temático ou Área do Conhecimento e com os demais eixos ou Áreas e disciplinas, examinando qual Sociologia surge a partir dos diálogos com outras áreas e disciplinas e buscando caminhos e práticas na perspectiva de uma organização curricular e intencionalidade educativa que visem a garantia de que ela não se descaracterize (Gomes, 2024, p. 60-61).

Diante do contexto de atuação profissional do currículo escolar do Novo Ensino Médio, que reduziu o componente curricular Sociologia a “estudos e práticas” (Brasil, 2017), o trabalho de legitimação deste campo do saber no Ensino Médio tornou-se desafiador. Por isso, como indicado por Gomes (2024), possuir “consciência das limitações impostas à Sociologia enquanto campo disciplinar é um caminho para pensar estratégias de superação e mecanismos de resistência” (Gomes, 2024, p. 63).

Com a implementação dos Itinerários Formativos emergiu a possibilidade de contextualizar o ensino de Sociologia nestes novos componentes curriculares. Mas, a sociologia poderia estudar as implicações dos novos dispositivos legais no cotidiano escolar? Em outras palavras: a sociologia poderia estudar objetos? Para Bruno Latour (2012), esses e outros questionamentos são basilares na

compreensão de qual percurso sociológico é possível, necessário e até desejo seguir, pois

> Poderíamos prever uma ciência social *capaz de levar a sério seres que induzem pessoas a agir:* Poderá a sociologia se tornar *empírica* no sentido de respirar a estranha natureza daquilo que é "dado à existência" [...] Simplificando: terá a ciência social um *objeto real* para estudar? (Latour, 2012, p. 337).

A busca por práticas pedagógicas sociológicas nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio pode ser alinhada teoricamente com a "sociologia das associações" de Bruno Latour (2012). O autor discorre sobre uma transição da "sociologia do social" para uma "sociologia das associações", ao perceber que as novas experiências de existências precisam ser reagrupadas nas formas pelas quais a vida é construída:

> A cada instância, precisamos reformular nossas concepções daquilo que estava associado, pois a definição anterior se tornou praticamente irrelevante. Já não sabemos muito bem o que o termo "nós" significa; é como se estivéssemos atados por "laços" que não lembram em nada os vínculos sociais (Latour, 2012, p. 23).

Latour (2012) avalia que o termo "social" foi tornado um adjetivo para um "percurso científico específico" do que chamamos de ciências sociais, após todos os outros "percursos científicos" terem associado para si as suas responsabilidades em compreender a existência no mundo. Por isso, tornou-se comum restringir o "social" aos elementos advindos da modernidade, de modo a circunscrever os registros dos arranjos humanos de existência. Latour (2012, p. 25) faz a proposta de uma nova definição para o "social", baseado em "um movimento peculiar de reassociação e reagregação". As associações significam-se em seus processos de constituição de si, e por isso seguir as práticas pedagógicas das/os professoras/es graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia é um percurso sociológico interessante para reagregar as experiências de modo a compreender como as estratégias utilizadas por elas/es podem manter a Sociologia Escolar viva em um contexto de redução de carga horária obrigatória para este componente curricular na Educação Básica.

A “sociologia das associações”, de Bruno Latour, sugere algumas dimensões fundamentais: (a) uma agência de “não humanos” nas interações de construção da realidade; (b) a instabilidade das dinâmicas sociais; (c) a reagregação das práticas que constituem o social (Latour, 2012, p. 29-30). Ao caminhar por este percurso, é possível identificar que os dispositivos legais e normativos sobre o Novo Ensino Médio agenciam práticas que possibilitam interações específicas entre si e para com as pessoas humanas, professoras/es e estudantes, em inúmeras situações: organização de aulas, rotinas de vida, aquisição de materiais, entre outros. Aliado a isso, o exercício da docência em um componente curricular em que a pessoa professora não foi graduada inicialmente, desestabiliza as expectativas de narrativas e trajetórias profissionais, fazendo com que a pessoa graduada em Ciências Sociais/Sociologia necessite revisitar e reorganizar as suas trajetórias acadêmicas. Além disso, as práticas pedagógicas de professoras/es graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia buscam recompor e reconstruir aprendizagens sociológicas no contexto fragmentado do Novo Ensino Médio.

Reconhecer que práticas pedagógicas podem ser construídas em tempos e espaços alternativos aos dedicados de modo exclusivo para cada componente curricular em uma escola enseja, também, uma possibilidade de diálogo com os estudos sobre educação de Tim Ingold (2010, 2015a, 2020). O antropólogo desenvolve uma profunda análise sobre a construção do conhecimento a partir da experiência de práticas, em uma perspectiva ecológica. O autor busca compreender como as novas gerações conseguem aprender o conhecimento construído pelos seus predecessores, sem os aportes da ciência cognitiva influenciada pelo cognitivismo do neodarwinismo. Ingold (2010) coloca-se contrário a estas perspectivas, refutando as teses de que a pessoa humana seja uma “tábula rasa”, com predisposições genéticas para conhecer a realidade a partir de determinados estímulos realizados pelas experiências de vida. Ingold (2010, p. 15) refuta a tese de que as aprendizagens são construídas pela mera repetição de comportamentos culturais, para defender que ao longo da vida as pessoas vivenciam práticas de “geração e regeneração” (Idem, p. 15) de habilidades características da experiência humana, acumuladas ao longo do tempo e do espaço. O processo de construção dessas habilidades é denominado pelo autor de “educação da atenção”, com o envolvimento nas práticas realizadas pelas pessoas mais experientes, a fim de que

os iniciantes possam ter mais fluência sobre a vida.

A “educação da atenção” é mobilizada para expressar a forma pela qual as pessoas aprendem habilidades ao longo da vida (Ingold, 2010; 2015a; 2020). O processo da “educação da atenção” é desenvolvido sob orientação de outros praticantes mais experientes e/ou habilidosos em um percurso em que se mostra a prática às/aos iniciantes, para que elas/es possam imitar a prática e, assim, improvisar a sua execução da prática de forma constante, a tal ponto que possa vir a se tornar uma pessoa praticante habilidosa. Esse percurso movimenta tanto as pessoas praticantes mais habilidosas quanto as iniciantes, sendo por isso possível identificar que ocorre a construção e reconstrução constante de práticas da vida. Isso também pode ser visto em ambientes escolares, de modo que professoras/es buscam efetivar estratégias de ensino que contribuam para que as/os estudantes aprendam e mobilizem diferentes conhecimentos sobre a vida.

Com essa construção teórica, o problema de pesquisa da dissertação envolveu a busca por compreender como docentes graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia e atuantes em escolas estaduais pertencentes à 27ª Coordenadoria Regional de Educação da Rede Estadual do Rio Grande do Sul permanecem desenvolvendo estratégias de ensino e aprendizagens relacionadas à Sociologia, na medida em que executam práticas pedagógicas que mobilizam temas, conceitos, teorias e metodologias específicas de sua formação inicial, nos diferentes componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.

Tendo como inspiração, a reflexão feita por Latour (2012, p. 116) sobre as motivações pelas quais os motoristas de automóveis reduzem, ou não, a velocidade de seus veículos quando chegam próximos a um quebra-molas em frente a uma escola, posiciono a investigação sobre as práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia em um exercício de não categorizar e/ou tipificar as suas ações, intenções ou processos de autoria, mas sim, conjugá-las como estratégias de resistência para a manutenção do ensino de Sociologia na Educação Básica.

Deste modo, os objetivos para a dissertação envolvem: (a) a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es de Sociologia em componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio como estratégias de resistência e reintegração da Sociologia no currículo do Ensino Médio

Gaúcho; (b) a análise dos arranjos curriculares do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por meio do programa Ensino Médio Gaúcho; (c) a estratégia de seguir e descrever densamente as práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia com o potencial de desenvolver o ensino de Sociologia em componentes curriculares dos Itinerários Formativos entre os anos de 2022 a 2024.

Para isso, a dissertação possui uma construção metodológica qualitativa por meio de um percurso onde busquei seguir, descrever e analisar práticas pedagógicas de professoras/es graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia desenvolvidas em componentes curriculares dos Itinerários Formativos que contemplaram a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS), localizadas no território da 27ª Coordenadoria Regional de Educação (27ª CRE), que compreende os municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Nova Santa Rita e Triunfo. Inicialmente, o projeto de pesquisa indicava a realização de observações participantes e entrevistas semi-estruturadas, porém, durante o processo de produção dos dados houve a necessidade de readequar o plano previsto com as condições reais: apenas duas professoras envolvidas na pesquisa autorizaram a realização das observações, mas não foi possível realizá-las em decorrência de minha jornada de trabalho. Sendo assim, as entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas em profundidade a fim de que as práticas pedagógicas pudessem ser bem narradas e com os relatos, rastrear os laços de possíveis reagregações da Sociologia Escolar.

Fiz a opção de organizar os diferentes capítulos da dissertação em “percursos”, a fim de evocar os diversos movimentos e agências desenvolvidas no meu próprio percurso como professor de Educação Básica que ousou investigar pares em um território contextualizado com a minha vida pessoal e profissional. O primeiro capítulo, “Percursos da Sociologia na Educação Básica”, apresenta uma revisão bibliográfica sobre a Sociologia Escolar, a sua característica de “presença intermitente” na Educação Básica e o processo de “sociologização” identificado na formulação da última versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. O segundo capítulo, “Percursos da sociologia em teorias”, mobiliza os dois referenciais teórico-epistemológicos que conduziram a construção do projeto de

pesquisa, a produção e a posterior análise dos dados. O terceiro capítulo, “Percursos Metodológicos”, explora de forma detalhada os critérios e processos de seleção e exclusão das pessoas convidadas a participar da produção dos dados, bem como as delimitações previstas para o desenvolvimento da dissertação. O capítulo final, “Percursos das Práticas”, foi dedicado para a análise detalhada dos dados produzidos durante as entrevistas, em constante cotejamento com as teorias selecionadas para a pesquisa.

Com estas informações, convido à leitura dos próximos capítulos na busca pela percepção de que práticas pedagógicas de Sociologia Escolar podem ser identificadas em diferentes arranjos curriculares e, assim, tornarem-se estratégias de resistência para a presença de um componente curricular específico da sociologia, na medida em que diferentes atores agenciam ações em seus contextos.

1 PERCURSOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Sociologia como um componente curricular obrigatório da Educação Básica brasileira pode ter sua existência caracterizada pela categoria de “presença intermitente” ao longo do século XX (Meucci, 2015; 2020). Em seu percurso obrigatório mais recente no Ensino Médio, que compreende os anos de 2008 a 2017, é possível identificar uma “refundação” deste componente curricular que deixa de estar alinhado à preocupação com o desenvolvimento nacional, para incorporar temas, teorias e conceitos de Antropologia, Ciência Política e da própria ciência Sociologia, ou seja, das Ciências Sociais (Meucci, 2015; 2020; Moraes, 2020; Oliveira, 2023). Esse processo é afetado pela reformulação do Ensino Médio a partir da Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), que impôs diversos impactos na organização curricular desta etapa de ensino. Houve uma alteração substancial na oferta de componentes curriculares historicamente legitimados na Educação Básica, por meio de uma divisão curricular dualizada entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Esse novo arranjo curricular reduziu drasticamente a carga horária de todos os componentes curriculares nas diferentes redes de ensino, afetando por consequência também a oferta de aulas de Sociologia. Porém, foram criados novos componentes curriculares com potencial alinhamento aos estudos propostos pela sociologia.

1.1 AS INTERMITÊNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

A revisão histórica a respeito da presença da Sociologia na educação escolar do Brasil é um tema que inspira o trabalho de diversas/os pesquisadoras/es (Mocelin; Raizer, 2014; Meucci, 2020; Azevedo, 2020). Amurabi Oliveira (2023) identifica que essa agenda de pesquisas pode evidenciar as tensões em relação ao reconhecimento valorativo desta ciência no ambiente escolar:

> Esses esforços na formulação de uma cronologia da sociologia escolar no Brasil se desdobram também na compreensão de que a principal característica da sociologia na educação secundária é sua intermitência, o que seria um elemento importante para compreender questões centrais do presente como desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado, a ausência de um maior volume de materiais didático-pedagógicos voltados

para essa disciplina etc (Oliveira, 2023, p. 65).

Simone Meucci (2015; 2020) mobiliza a categoria de “presença intermitente” para caracterizar a presença da Sociologia na Educação Básica, sendo que ora há uma presença obrigatória de um componente curricular intitulado Sociologia, ora há a modificação de seu nome, mas permanece a existência de outro componente que visa a desenvolver os mesmos objetivos educacionais (Mocelin; Raizer, 2014; Meucci, 2020; Azevedo, 2020). Meucci (2015, 2020) constata que a presença do componente curricular Sociologia na Educação Básica nacional está alinhada aos momentos em que o Estado é “capaz de disseminar os ideais societários reclamados” pela população em cada período histórico (Meucci, 2015, p. 167). Por isso, torna-se relevante refazer a trajetória histórica que corrobora a percepção da autora.

A primeira presença da Sociologia na educação escolarizada brasileira ocorreu por meio da Lei Rocha Vaz, em 1925. Naquele momento, houve a sua implementação no ensino secundário, e delegou-se a esse componente curricular uma expectativa quase positivista, pois buscava-se um certo “equilíbrio” para a sociedade nacional que iniciava a sua modernização industrial.

No ano de 1931, durante a vigência do Estado Novo de Getúlio Vargas, a Reforma Francisco Campos instituiu a obrigatoriedade da Sociologia apenas para estudantes que iriam preparar-se para os exames de acesso ao Ensino Superior. Sendo assim, percebe-se uma relação entre o estudo da Sociologia com os interesses de uma parcela da população que buscava “reorganizar o Estado ou justificar o Estado e prescrever a ordem social” (Meucci, 2015, p. 254).

Por meio da Reforma Capanema, em 1942, o Estado Brasileiro organizou o ensino secundário de uma forma dual, gerando uma oposição entre o ensino clássico e o científico. Além desta alteração, houve a remoção da Sociologia como componente obrigatório desta etapa de ensino. Este fato possui relação com o esgotamento dos discursos em torno dos fundamentos republicanos e da busca pela modernização nacional, até então alinhados à proposta da Sociologia escolar naquela época (Meucci, 2015). Nos anos seguintes, houve novas modificações do currículo para o ensino secundário que, mesmo não recuperando a presença da

Sociologia, mantinham as expectativas de que a Sociologia estivesse alinhada ao cenário nacional.

Em 1962 ocorreu a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por meio dela houve a criação de um componente curricular nomeado de “Organização Social e Política Brasileira” e, em 1969, o Decreto-Lei 869 instituiu o componente “Educação Moral e Cívica”. Ambos pretendiam contribuir com a “formação cívica dos estudantes brasileiros e ao preparo do exercício consciente da cidadania democrática” (Meucci, 2015, p. 255). Percebe-se que a busca por uma normatização da vida moderna, racional e cidadã, ainda estava presente nas intenções educacionais do país, mesmo sem envolver o nome “Sociologia” nos arranjos curriculares nacionais.

Durante o processo de redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 emergiu a possibilidade do retorno da Sociologia para a Educação Básica, com o intuito de contribuir para a “formação de jovens portadores de valores democráticos” (Meucci, 2015). A Lei 9.394 de 1996 instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), dispositivo que menciona a importância da Sociologia e da Filosofia para a formação da juventude brasileira. Entretanto, Oliveira (2023) identifica que as condições para um retorno da Sociologia à Educação Básica não foi uma continuação, mas uma ruptura.

> Compartilho com Meucci (2015) da hipótese de que o que foi se desenhando a partir do processo de redemocratização ao final da década de 1980, com a paulatina reintrodução da sociologia ao currículo escolar, representa mais uma ruptura do que uma continuidade, e, nesse sentido, compreendo que não seria possível falarmos de uma reintrodução, ou no máximo utilizarmos tais termos, compreendendo que se trata de uma retórica política que pode ser compreendida como legítima no processo de disputa por espaço no currículo escolar (Oliveira, 2023, p. 120).

Sobre a LDB 9.394 de 1996, Oliveira (2023) destaca que não houve a garantia do ensino de Sociologia, mesmo existindo um parágrafo no dispositivo legal indicando a necessidade das/os estudantes do Ensino Médio terem conhecimentos de sociologia para o exercício da cidadania: “Em outros termos, são as demandas impostas pelo exercício da cidadania que pautariam quais conhecimentos de sociologia deveriam ser ensinado” (Oliveira, 2023, 125). O autor reconhece que a LDB 9.394 de 1996 tem a potencialidade de ser reconhecida como o marco

fundacional do ensino de sociologia na Educação Básica, mas também inaugura as disputas em torno da implementação ou não deste componente curricular. Ele também identifica o alinhamento da sociologia com a formação para a cidadania e

> diferentemente do que ocorreu em outros sistemas de ensino, no Brasil não houve a criação de uma disciplina específica voltada para a chamada "educação cidadã". De forma sintética, poderíamos afirmar que o modelo apresentado pela LDB aponta para uma centralidade na formação para a cidadania, a qual deveria incorporar conhecimentos provenientes da sociologia, porém sem deixar claro qual o espaço disciplinar para que esse ensino ocorresse (Oliveira, 2023, p. 126-127).

Com este novo cenário educacional, passaram a ocorrer embates entre o Legislativo Nacional e o Conselho Nacional de Educação acerca da implementação da Sociologia e da Filosofia como componentes curriculares. A viabilidade deste retorno surgiu apenas em 2006, quando a preocupação com a modernização do país tornou-se um discurso agenciado novamente por parte dos atores do Estado. Foi através da Lei nº 11.684 de 2008 (Brasil, 2008) que se instituiu a obrigatoriedade destes dois componentes curriculares nos três anos do Ensino Médio. Isso ocorreu nas vésperas da promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que universalizou e democratizou o acesso ao Ensino Médio em todo o território nacional.

Meucci (2015) e Azevedo (2020) identificam que, neste cenário, a Sociologia Escolar encontrava-se atravessada por dois discursos sobre si: ora a perspectiva da formação cidadã (como em períodos históricos anteriores), ora o potencial de integrar novas pautas curriculares que geram uma "ampliação valorativa do mundo" (Meucci, 2015, p. 257). Oliveira (2023) analisa que esse período foi mediado pela potência do trabalho de Amaury Moraes durante a coordenação da revisão das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a Sociologia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse trabalho possibilitou a mobilização da construção de sentidos para a Sociologia como componente curricular após a reintrodução em 2008. Ao invés de concentrar-se na formação cidadã política, ela alça voo no reconhecimento e valorização do trabalho acadêmico científico: "De forma sintética, o estranhamento e a desnaturalização seriam princípios epistemológicos, já a articulação entre conceitos, temas e teorias seria um

princípio metodológicos, e, por fim, a pesquisa seria um princípio transversal" (Oliveira, 2023, p. 141-142).

A condição de obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio é alterada em 2017, quando a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) determina a reorganização dos componentes curriculares em quatro Áreas do Conhecimento, sob a orientação da Base Nacional Comum Curricular: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não obstante à aglutinação dos componentes curriculares em Áreas do Conhecimento, o dispositivo legal cria uma divisão em dois pólos: a Formação Geral Básica, com a oferta máxima de 1.800h/aula nos três anos do curso, e os Itinerários Formativos, com a oferta mínima de 1.200h/aula nos mesmos três anos.

A Sociologia passou a integrar a Formação Geral Básica através da Área do Conhecimento intitulada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e assim, como os demais componentes curriculares, teve a sua presença redimensionada nesta etapa da Educação Básica. Este reenquadramento também possui um processo de transformação do componente curricular Sociologia, então obrigatório desde 2008, para uma existência reduzida a "estudos e práticas" (Brasil, 2017). Este cenário revela uma nova intermitência: a obrigatoriedade foi suprimida e assim, houve uma redução da presença da Sociologia no Ensino Médio no polo de componentes curriculares indicados para a Formação Geral Básica. Contudo, a mesma legislação institui que os Itinerários Formativos devem ser

> organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Percebe-se, assim, uma proximidade no que diz respeito ao arranjo curricular baseado em áreas do conhecimento como modelo organizador dos componentes curriculares, tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos. Ao identificar essa característica, torna-se potente investigar as possibilidades de

existência da Sociologia Escolar para além da carga horária dedicada exclusivamente para este componente curricular da Formação Geral Básica e rastrear as resistências potentes nos Itinerários Formativos.

1.2 A SOCIOLOGIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO ENSINO MÉDIO GAÚCHO

As tensões atreladas à intermitência da Sociologia Escolar são desenvolvidas também por processos de disputas políticas que acontecem em torno dos sentidos para o Ensino Médio (Meucci, 2015). Sobre esta constatação, Ileizi Fiorelli Silva e Henrique Fernandes Alves Neto (2020) desenvolveram uma análise sociológica minuciosa a respeito do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e as suas relações com o Ensino de Sociologia. A Base Nacional Comum Curricular é um dispositivo legal educacional definido como

> um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Silva (2020, p. 51) ainda afirma que o objetivo da Base Nacional Comum Curricular é “ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino, então, desde a educação infantil até o ensino médio”. Por ter este caráter organizativo da educação nacional, Silva e Alves Neto (2020) mapearam os diferentes momentos de construção das propostas do documento com o intuito de investigar como a Sociologia Escolar era contemplada. O estudo identificou que a sociologia continuou como “componente curricular nas quatro propostas de BNCC, contudo, com lugares e papeis diferentes condicionados pelos princípios de ordenamento e pela gramática interna dos discursos pedagógicos formatados em cada documento” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 276). Na versão final do documento, datada de 2018, houve a consolidação do arranjo curricular das Áreas do Conhecimento para o Ensino Médio, de forma a aglutinar os antigos componentes curriculares específicos nos grupos

anteriormente apresentados na Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017): Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

Neste contexto, a pesquisa de Silva e Alves Neto (2020) aponta um processo de “sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 278) a partir da redação das Competências e Habilidades definidas para essa Área do Conhecimento. De modo a ilustrativo, é possível identificar os seguintes elementos alinhados à Sociologia nas Competências da área na Base Nacional Comum Curricular:

> Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio
> 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
> 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
> 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
> 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
> 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
> 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570, destaques do autor).

Silva e Alves Neto (2020) sublinharam a presença de temas de interesse da Sociologia, e demais Ciências Sociais, na redação das competências e habilidades para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, problematizando a falta de clareza sobre quais componentes curriculares estariam contemplados nesse arranjo curricular. Mesmo assim, reconhecem o processo de sociologização da Base Nacional Comum Curricular, ao perceber que a “sociologia foi capturada por essa

lógica da noção de competências, mas também como texto instituidor das habilidades pretendidas para a formação dos estudantes do Ensino Médio", deixando assim "um caminho em aberto para ação de adesão e/ou resistência dos professores e das professoras de sociologia presentes nas escolas, durante o processo de implantação da BNCC nos estados, nos próximos anos" (Silva; Alves Neto, 2020, p. 281).

O percurso de implementação da Base Nacional Comum Curricular torna as instituições mantenedoras de escolas de Ensino Médio corresponsáveis com a implementação e construção dos novos arranjos curriculares. A Lei 13.415 de 2017 dispõe que os "conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*" (Brasil, 2017). Dessa forma, emerge a relevância de analisar os processos de reformulação dos currículos de Ensino Médio nas redes de ensino. Para iniciar este movimento, retomo os dados apresentados no "Seminário Sociologia no Novo Ensino Médio", em 2023, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Conteúdos Curriculares em Humanidades na Escola (gePecH), ligado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). O evento consistiu em seis mesas de debate entre pessoas especialistas em Sociologia Escolar com o intuito de apresentar os impactos da implementação do Novo Ensino Médio em todos os estados do Brasil, de modo especial em relação ao componente curricular Sociologia. As/os palestrantes apresentaram informações e reflexões sobre a construção dos documentos curriculares em seus estados, as presenças e ausências da Sociologia na composição curricular e os arranjos dos Itinerários Formativos. Sistematizei os dados referentes a distribuição de carga horária do componente curricular Sociologia ao longo dos três anos do Ensino Médio em todos as unidades federativas do Brasil na tabela abaixo:

Tabela 1 – Presença do componente curricular Sociologia no Novo Ensino Médio nas unidades federativas do Brasil

Região geográfica	Unidade Federativa	Períodos semanais		
		1ª série	2ª série	3ª série
Região Norte	Acre	1	1	0
	Amapá	2	2	0
	Amazonas[2]	1	1	1
	Pará[3]	1	1	1
	Rondônia	1	1	1
	Roraima[4]	1	1	0 ou 1
	Tocantins[5]	1 presencial	1 não presencial	0
Região Nordeste	Alagoas	1	1	1
	Bahia	1	1	1
	Ceará[6]	1 ou 2	1 ou 2	1 ou 2

[2] Os dados do Amazonas em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados neste documento da Secretaria Estadual de Educação e Desporto: https://drive.google.com/file/d/1OvvP9ZesI0O4HCQJJlkMif6jT9PnxeAm/view. Acesso em 31 jan. 2026.

[3] Os dados do Pará em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados neste documento da Secretaria Estadual de Educação: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/01%20-%20NOVO%20ENSINO%20MEDIO-3da3e.pdf. Acesso em 01 fev. 2026.

[4] Os dados de Roraima em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados neste documento da Secretaria Estadual de Educação e Desporto: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PAIFRR.pdf. Acesso em 01 fev. 2026.

[5] Os dados do Tocantis em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados neste documento da Secretaria Estadual de Educação: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLITO.pdf. Acesso em 01 fev. 2026.

[6] Os dados do Ceará em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados neste documento da Secretaria Estadual de Educação e Desporto: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLICE.pdf. Acesso em 31 jan. 2026.

	Maranhão[7]	1	1	1
	Paraíba	1	1	1
	Pernambuco	0	2	0
	Piauí	1	1	0
	Rio Grande do Norte	1	1	1
	Sergipe	2	2	2
Região Centro-Oeste	Goiás	1	0	0
	Mato Grosso	1	0 (em 2023) e 1 (em 2022 e 2024)	1
	Mato Grosso do Sul	1	1	1
	Distrito Federal	2	2	2
Sudeste	São Paulo[8]	2 (em 2022) e 0 (em 2023 e 2024)	2	0
	Rio de Janeiro	0	0	2
	Espírito Santo	2	0	0
	Minas Gerais	1	1	1

[7] Os dados do Maranhão em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados neste documento da Secretaria Estadual de Educação: https.://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMA.pdf. Acesso em 31 jan. 2026.

[8] Os dados de São Paulo em relação à distribuição de carga horária não foram apresentados no Seminário, mas localizados nas seguintes Resoluções do Conselho Estadual de Educação: https://drive.google.com/file/d/1T7ZEjmrpU8dJ2rDQwRvt8oEWFqzYEEVD/view; https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-16-11-2023estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas-2/; https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-84-de-31-de-outubro-de-2024-estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/. Todos acessados em 31 jan. 2026.

Sul	Paraná	0	2	0
	Santa Catarina	2	1	1
	Rio Grande do Sul	0	1	0

Fonte: SEMINÁRIO - Sociologia no novo Ensino Médio (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d).

Os dados organizados evidenciam que após a implementação do Novo Ensino Médio, a Sociologia foi tornada um componente curricular com baixa carga horária em praticamente todos os estados da federação: um período semanal em cada série do Ensino Médio. Nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás e Pernambuco há a indicação de que a Sociologia estaria presente apenas em uma única série com um período semanal. Apenas no Distrito Federal e em Sergipe houve a indicação obrigatória de dois períodos semanais de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. A diversidade na distribuição de carga horária do componente curricular foi indicada pelas/os palestrantes como contextualizada com os percursos de legislações estaduais referentes à presença ou não da Sociologia na Educação Básica. O acompanhamento dos dados organizados na Tabela 1 contribui para a visualização de que a presença intermitente da Sociologia no Ensino Médio possui uma nuance relacionada à quantidade de horas-aula dedicadas ao componente curricular. Com este cenário, inicio o rastreio da trajetória da Sociologia Escolar no Rio Grande do Sul.

Desde a universalização do Ensino Médio ocorrida pela Lei 12.061 de 2009 (Brasil, 2009), a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul implementou diferentes reformas educacionais: Lições do Rio Grande (2009), Ensino Médio Politécnico (2011), Reestruturação Curricular (2016) e Ensino Médio Gaúcho (2022). Em todas essas reformas houve a reestruturação curricular do curso, mas apenas a última esteve alinhada à implementação da Base Nacional Comum Curricular.

No estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) também desenvolveu um processo local consonante à Base Nacional

Comum Curricular: o Referencial Curricular Gaúcho (SEDUC-RS, 2022). Por meio da Resolução nº 365 de 2021 (CEED-RS, 2021), do Conselho Estadual de Educação, o Referencial Curricular Gaúcho normatiza todos os princípios da Educação Básica na Rede Estadual de Educação. De modo semelhante ao documento nacional, o Referencial Curricular Gaúcho organiza o Ensino Médio em Áreas do Conhecimento com propostas de desenvolver competências e habilidades integradoras, estipulando quais componentes curriculares devem ser ofertados na Formação Geral Básica. O dispositivo local apropria-se das competências nacionais e insere algumas habilidades que tematizam a especificidade regional.

Em relação a Sociologia Escolar, a Resolução nº 365 de 2021 (CEED-RS, 2021) confirma as orientações nacionais de enquadrar a Sociologia na condição de "estudos e práticas", mas recomenda o seu ensino em todas as séries e modalidades do Ensino Médio (CEED-RS, 2021). Porém, esta orientação não encontra consonância no Referencial Curricular Gaúcho, que enquadra a Sociologia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na Formação Geral Básica, mas não delibera qual será a carga horária de aulas dedicadas a ela (SEDUC-RS, 2024). A oferta do componente curricular Sociologia foi definida na Portaria nº 282/2022 da SEDUC-RS (SEDUC-RS, 2022b), com sua presença exclusivamente para as turmas de 2ª série do Ensino Médio com um único período semanal de 50 minutos. Esta delimitação da Rede Estadual de Educação esteve válida para as/os estudantes que ingressaram entre os anos de 2022 e 2023 no Ensino Médio, pois para as/os estudantes que ingressaram em 2024, a Portaria nº 551/2023 da SEDUC-RS (SEDUC-RS, 2023) dispõe a oferta deste componente curricular apenas para as turmas de 3ª série com um único período semanal de 50 minutos.

A reduzida carga horária do componente curricular Sociologia desencadeou diversos estudos e posicionamentos contrários ao Novo Ensino Médio, sob o argumento da desqualificação da Sociologia Escolar (Oliveira, 2023; Dias, 2023). A crítica à baixa carga horária dedicada à Sociologia Escolar já havia sido identificada por Daniel Mocelin e Leandro Raizer (2014) quando desenvolveram uma pesquisa com professoras/es de Sociologia de escolas do município de Porto Alegre/RS. Os autores identificaram que as/os professores formadas/os em Sociologia ou Ciências Sociais já apontavam a baixa carga horária ofertada como o maior problema para o desenvolvimento de suas aulas no Ensino Médio (Mocelin; Raizer, 2014), que na

época consistia em um período semanal de 50 minutos em cada uma das três séries do curso. A redução de carga horária, de 3 períodos ao longo do Ensino Médio para apenas 1 período em um único ano do curso, evoca o risco da possível ausência das aprendizagens deste campo do saber para as/os jovens estudantes no contexto do Novo Ensino Médio.

Contudo, a percepção da sociologização das competências da Base Nacional Comum Curricular e, por consequência, do Referencial Curricular Gaúcho, instigam a percepção da assimilação da Sociologia na Formação Geral Básico do Novo Ensino Médio. A redução da carga horária do componente curricular para a implementação dos Itinerários Formativos é um ponto crítico no debate sobre a atual intermitência da Sociologia Escolar. Realizar um atravessamento entre esses dois cenários torna-se uma estratégia a ser debatida como possibilidade de resistência do ensino de Sociologia para além do próprio componente curricular intitulado Sociologia. Partindo das percepções de Silva (2020) e Silva e Alves Neto (2020), de que há uma sociologização na Base Nacional Comum Curricular, torna-se relevante analisar se esse processo ocorre a nível local, alterando o objeto da análise: ao invés de investigar o dispositivo educacional correlato, o Referencial Curricular Gaúcho, realizar uma investigação sobre a possível sociologização nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.

A implementação do Ensino Médio Gaúcho pela SEDUC-RS iniciou no ano de 2022, a partir da Portaria nº 282/2022 da SEDUC/RS (SEDUC-RS, 2022b), em todas as escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, inicialmente para as turmas de 1ª série com implementação gradual a cada ano/série. O documento apresentava uma Matriz Curricular com os componentes curriculares da Formação Geral Básica para os três anos do curso e uma carga horária específica para os Itinerários Formativos organizados entre Componentes Obrigatórios e Aprofundamento Curricular. Os Componentes Obrigatórios possuíam carga horária indicada desde a 1ª série do curso, enquanto o Aprofundamento Curricular estava restrito para as turmas de 2ª e 3ª série.

Tabela 2 – Matriz curricular dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Diurno e Noturno

Área do conhecimento	Componente curricular	Períodos semanais		
		1ª série	2ª série	3ª série
Componentes obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
	Mundo do Trabalho	2	-	-
	Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
	Iniciação científica	-	2	2
Aprofundamento curricular	Componentes curriculares das Áreas de aprofundamento	-	8	14

Fonte: Portaria da SEDUC/RS nº 282/2022 (SEDUC-RS, 2022b).

A ausência no detalhamento dos componentes do Aprofundamento Curricular dos Itinerários Formativos ocorreu para contemplar um dos itens impostos pela Lei 13.415 de 2017 que transfere às escolas a função de “orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas” (Brasil, 2017). Essa parcela da carga horária curricular destina-se a uma escolha das/os estudantes sobre qual arranjo curricular elas/es irão optar em cursar a partir da 2ª série do Ensino Médio. O dispositivo legal ainda transfere para as redes de ensino a responsabilidade em organizar as ofertas destes arranjos curriculares:

> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
> (...)
> § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (Brasil, 2017).

A organização dos Itinerários Formativos para a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul foi feita por meio da divulgação de documentos

disponibilizados pela SEDUC-RS em um *site* que reúne todas as informações relacionadas ao Ensino Médio Gaúcho[9]. Anualmente ele tem sido atualizado com dados sobre a implementação deste programa e materiais oficiais da mantenedora que regulamentam os seus arranjos curriculares. As deliberações a respeito dos Itinerários Formativos têm sido apresentadas em documentos intitulados de "Cadernos: Trilhas de Aprofundamento". Esses Cadernos apresentam as opções de "Trilhas de Aprofundamento" que as/os estudantes poderão optar por cursar a partir da 2ª série do curso. As Trilhas apresentam arranjos curriculares que visam preencher a carga horária dos "Componentes curriculares das Áreas de aprofundamento" indicados na Matriz Curricular pelo Parecer nº 282/2022 da SEDUC/RS (SEDUC-RS, 2022b). Cada Trilha possui uma organização que mobiliza o diálogo entre duas áreas de conhecimento diferentes, sendo uma considerada a Área Focal e outra a Área Complementar. As duas áreas em diálogo são apresentadas como motivadoras para a proposição dos componentes curriculares e para que possam orientar quais professoras/es poderiam tornar-se responsáveis por essas aulas.

Em 2022, o primeiro ano de implantação do Ensino Médio Gaúcho, a SEDUC-RS disponibilizou quatro volumes dos "Cadernos: Trilhas de Aprofundamento", sendo que cada um possuía uma Área do Conhecimento, como a Área Focal. Cada volume apresenta seis opções de Trilhas, totalizando assim 24 opções de arranjos curriculares para que as/os estudantes optassem por cursar. Esta quantidade de Trilhas contemplava todas as possibilidades de alinhamento entre as quatro Áreas de Conhecimento entre si em duas opções curriculares.

Quadro 1 – Trilhas de Aprofundamento 2022

Área Focal	**Área Complementar**	**Temática**	**Trilha de Aprofundamento**
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Linguagens e suas Tecnologias	Cidadania e Relações Interpessoais	Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais

[9] Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/ acesso em 1 mai. 2024.

		Empreendedorismo	Empreender, Comunicar e Transformar
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Cidadania e Relações Interpessoais	Vida, Cidadania e Relações Interpessoais
		Empreendedorismo	Empreendedorismo e Ações Sustentáveis
	Matemática e suas Tecnologias	Cidadania e Relações Interpessoais	Sociedade, Cidadania e Pensamento Lógico-Matemático
		Empreendedorismo	Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Linguagens e suas Tecnologias	Sustentabilidade	Sustentabilidade e Protagonismo Sociocultural
		Saúde	Saúde, Corporeidade e Expressão Artística
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sustentabilidade	Sustentabilidade e Qualidade de Vida
		Saúde	Saúde, Cultura e Inclusão Social
	Matemática e suas Tecnologias	Sustentabilidade	Sustentabilidade e Aplicações Qualitativas
		Saúde	Saúde, Cultura e Estudos Quantitativos Aplicados
Linguagens e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Expressão corporal	Expressão Corporal e Cidadania
		Expressões culturais	Expressão Cultural,

			Protagonismo e Cidadania
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Expressão corporal	Expressão Corporal Saúde e Bem-Estar
		Expressões culturais	Expressão Cultural e Protagonismo no Planeta
	Matemática e suas Tecnologias	Expressão corporal	Expressão Corporal: Medidas e Grandezas
		Expressões culturais	Expressão Cultural, Protagonismo e Simetria
Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educação Financeira	Educação Financeira e Relações Sociais
		Tecnologia	Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais
	Ciências da Natureza	Educação Financeira	Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável
		Tecnologia	Tecnologia, Pesquisa e Sustentabilidade
	Linguagens e suas Tecnologias	Educação Financeira	Educação Financeira e Linguagens Aplicadas
		Tecnologia	Tecnologia, Pesquisa e Comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos “Cadernos: Trilhas de Aprofundamento 2022”[10].

Ao analisar os quatro volumes dos “Cadernos: Trilhas de Aprofundamento” do

[10] Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/. Acesso em 27 out. 2024.

ano de 2022, foi possível identificar 12 Trilhas que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo seis indicando essa área na posição de Área Focal e as demais como Área Complementar. Nessas opções de arranjos curriculares, constam 98 componentes curriculares com títulos e temáticas variadas. Ao realizar o detalhamento de informações de cada componente curricular nos "Cadernos", constam 45 componentes como indicados pela SEDUC-RS para serem desenvolvidos por professoras/es de Sociologia. A distribuição destes componentes em cada "Trilha" pode ser verificada na tabela abaixo.

Tabela 3 – Distribuição de componentes curriculares indicados para serem trabalhados por professoras/es de Sociologia no Ensino Médio Gaúcho em 2022

Área Focal	Área Complementar	Nº de componentes
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	10
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	10
	Matemática e suas Tecnologias	10
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	5
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4
Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos "Cadernos: Trilhas de Aprofundamento 2022"[11].

É importante ressaltar que a indicação da titulação das/os professoras/es para estes componentes curriculares não é um critério suficiente para garantir a ocorrência do processo de sociologização nos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho. Por isso, o indicativo dos Objetos de Conhecimento de cada componente curricular caracteriza-se como um elemento com maior potencial de evidenciar, ou não, a possibilidade de evocar o ensino de Sociologia. Para isso,

[11] Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/. Acesso em 27 out. 2024.

foram analisados os 45 componentes curriculares previamente catalogados na Tabela 2. Dessa quantidade, houve a exclusão de 19 componentes, por estarem presentes em mais de uma Trilha, e também houve a remoção de outros quatro componentes por não apresentarem Objetos de Conhecimento alinhados à Sociologia Escolar. Houve a adição de um componente curricular não indicado para ser trabalhado por professores/as de Sociologia pelo fato de apresentar Objetos de Conhecimento alinhados a esta ciência. Consolidando, assim, 23 componentes curriculares indicados para professoras/es de Sociologia que possuem Objetos de Conhecimento alinhados à Sociologia Escolar, com a seguinte recorrência de temas e conceitos.

Tabela 4 – Recorrência dos temas e conceitos da Sociologia Escolar como Objetos de conhecimento nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho

Tema/Conceito	**Número de recorrências nos componentes curriculares**
Cultura	9
Trabalho / Modos de Produção	5
Direitos Humanos	3
Relações Étnico-Raciais	2
Relações de Gênero	2
Cidadania	2
Democracia	2
Sustentabilidade e Meio Ambiente	1
Globalização	1
Consumo	1
Conhecimento e informação	1
Modernidade	1
Desigualdades sociais	1
Antropologia	1
Economia	1
Sustentabilidade e Meio Ambiente	1
Juventude	1

Tecnologia e sociedade	1
Diversidade Religiosa	1
Capitalismo	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos “Cadernos: Trilhas de Aprofundamento 2022”[12].

A distribuição desigual na quantidade de Objetos de Conhecimento dos componentes curriculares das “Trilhas” do Ensino Médio Gaúcho dificulta uma análise mais apurada sobre um processo de sociologização dos Itinerários Formativos. Contudo, a recorrência de determinados temas e/ou conceitos da Sociologia Escolar é um indício de que, mesmo no cenário de redução da Sociologia a “estudos e práticas” (Brasil, 2017), existem potenciais espaços para uma atuação resistente desta ciência no contexto do Novo Ensino Médio. Essas potencialidades podem ou não ocorrer conforme as práticas pedagógicas das/os professoras/es no cotidiano de suas atuações profissionais.

Em 31 de julho de 2024, houve a aprovação da Lei nº 14.945 de 2024 que redefiniu a organização curricular do Novo Ensino Médio. Manteve-se a dualidade entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, porém, com uma nova redistribuição de carga horária: ampliou-se para 2.400h para o primeiro polo e reduziu-se para 600h o segundo ao longo dos três anos do curso (Brasil, 2024). Por se tratar de uma nova formulação curricular ainda em fase de implementação, e o projeto de pesquisa ter sido qualificado considerando a primeira versão do Novo Ensino Médio, a atual disposição curricular não será tematizada nesta dissertação.

[12] Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/. Acesso em 27 out. 2024.

2 PERCURSOS DA SOCIOLOGIA EM TEORIAS

A atuação resistente de professoras/es de Sociologia nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio tem o potencial de aprofundar o processo de sociologização constatado por Silva (2020) e Silva e Alves Neto (2020) na Base Nacional Comum Curricular. Para além da redação deste documento que organiza a escolarização nacional, as práticas pedagógicas de docentes possuem agência e podem resistir à redução do então componente curricular a simples condição de "estudos e práticas" (Brasil, 2017). Dialogando com a tese de doutoramento de Graziele Ramos Schweig sobre o ensino de sociologia, busco aproximar a "sociologia das associações" de Bruno Latour (2012) com a "educação da atenção" de Tim Ingold (2010, 2015, 2020) com o intuito de analisar as possíveis resistências para a Sociologia Escolar no Ensino Médio Gaúcho.

A pesquisa de Schweig (2015) foi desenvolvida com uma série de etnografias sobre espaços de formação e atuação das/os professoras/es de Sociologia: aulas de Sociologia em escolas públicas de Porto Alegre, eventos e reuniões do subprojeto de Ciências Sociais/Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), aulas da disciplina de Estágio Docente em Ciências Sociais da Faculdade de Educação da UFRGS e práticas pedagógicas das/os estudantes estagiárias/os. Naquele momento histórico, o componente curricular Sociologia ainda era obrigatório para todas as séries do Ensino Médio (Brasil, 2008), possibilitando, assim, uma efervescência de debates e produções acadêmicas sobre os seus sentidos e a construção das identidades docentes.

A proposição da pesquisa que gerou a presente dissertação está localizada em um novo momento, em que a Sociologia ainda consta nos currículos escolares, porém, como "estudos e práticas" (Brasil, 2017) na Formação Geral Básica. A redução do *status* da Sociologia Escolar a partir da implementação do Novo Ensino Médio instiga o debate a respeito de sua existência curricular, bem como as adaptações necessárias para tal. Por isso, houve a opção de buscar a presença da Sociologia Escolar nos componentes dos Itinerários Formativos como estratégia de resistência frente à reorganização curricular, problematizando as possíveis

associações que podem ser construídas pelas/os professoras/es neste novo contexto.

Na medida em que busquei seguir e rastrear as práticas pedagógicas das/os professoras/es de Sociologia nas contradições geradas por meio do arranjo curricular do Ensino Médio Gaúcho, também busquei investigar os modos pelos quais estas/es agentes contribuem para a perpetuação de aprendizagens sociológicas, por parte das/os estudantes, como formas de compreender e construir as suas próprias vidas.

2.1 POR UMA SOCIOLOGIA REINTEGRADORA DAS EXISTÊNCIAS

A partir de Bruno Latour é possível pensar sobre a "sociologia das associações" como uma contraposição à manutenção da existência de uma "sociologia do social" (Latour, 2012). O autor problematiza a perpetuação das práticas sociológicas que compreendem o "social" como algo que possui uma existência e inteligibilidade por si só, semelhante a uma adjetivação que levaria a um significado "tão corriqueiro quanto usar um celular, pedir uma cerveja ou discorrer sobre o complexo de Édipo - pelo menos no mundo desenvolvido" (Latour, 2012, p. 21). O "social" não é uma condição que explica uma dimensão específica das existências, mas "sim um tipo de conexão entre coisas que não são, em si mesmas, sociais" (Latour, 2012, p. 23). As novas experiências de existências precisam ser reagrupadas nas formas pelas quais a vida é construída.

> A cada instância, precisamos reformular nossas concepções daquilo que estava associado, pois a definição anterior se tornou praticamente irrelevante. Já não sabemos muito bem o que o termo "nós" significa; é como se estivéssemos atados por "laços" que não lembram em nada os vínculos sociais (Latour, 2012, p. 23).

O termo "social" teria se tornado um adjetivo para um "percurso científico específico", do que chamamos de Ciências Sociais, após todos os outros "percursos científicos" terem associado para si as suas responsabilidades em compreender a existência no mundo. Para contrapor essa adjetivação que não seria mais suficiente para o trabalho sociológico, propõe-se uma nova definição para o "social", de modo

a entendê-lo como “um movimento peculiar de reassociação e reagregação” (Latour, 2012, p. 25). Essas associações teriam a construção de seus significados por si próprias e não por estarem engendradas em “contextos sociais mais amplos”. De certa forma, Latour (2012) apresenta uma possibilidade de desenvolver o trabalho sociológico a partir das práticas realizadas por pessoas em diferentes ambientes que, por também possuírem agência, constroem associações com significados contextualizados na execução destas práticas.

Podemos pensar a potência de tematizar a Sociologia Escolar por meio da “sociologia das associações” a partir das propostas que Moraes (2020) indica para o componente curricular Sociologia: desenvolver experiências que mobilizam temas, teorias e conceitos[13] da sociologia e das demais ciências sociais de forma prática e alinhada ao cotidiano das/os estudantes. Diferentemente da formação em nível superior que apresenta teorias e conceitos a serem mobilizados pelas/os futuras/os cientistas sociais, a Sociologia no Ensino Médio busca contextualizar as experiências de vida com as possibilidades de interpretação sociológica sobre a realidade. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es possuem existência e sentido de forma contextualizada, através das associações construídas nos ambientes com as/os actantes[14] que ali existem. Sendo assim, estabeleço um paralelo entre o “talento criativo dos homens de ciência” estudado por Bruno Latour e Steve Woolgar (1997, p. 131) com a docência em sociologia nesta etapa da Educação Básica: as/os professoras/es usam estratégias criativas para recontextualizar conceitos, temas e teorias para jovens que não necessariamente tornar-se-ão profissionais da sociologia e das demais ciências sociais. Com os devidos cuidados de manejo conceitual, ainda proponho alçar as práticas

[13] O indicativo de Moraes (2020) para que a Sociologia Escolar possa envolver conceitos, temas e teorias da Sociologia e das demais Ciências Sociais está alinhado ao texto final das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (Brasil, 2006). Neste documento, há indicações de como planejar e desenvolver aulas de Sociologia no Ensino Médio a partir desses três elementos. Em relação aos conceitos sociológicos e das demais Ciências Sociais são indicados os seguintes: burguesia, ideologia, diversidade, “indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social, etc” (Brasil, 2006, p. 119). Em relação aos temas são indicados os seguintes: violência, violência simbólica, globalização, criminalidade, desemprego, “questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc” (Brasil, 2006, p. 121). E em relação a teorias são indicadas: “teoria funcionalista, teoria marxista, teoria compreensiva, teoria fenomenológica, teoria estruturalista, teoria dialética, etc” (Brasil, 2006, p. 125).

[14] O conceito de “actante” será assumido a partir do enunciado por Latour (2000) como “qualquer pessoa e qualquer coisa que seja representada” (Latour, 2000, p. 138). Deste modo, tanto as/os professoras/es como estudantes e os materiais mobilizados para a execução das práticas pedagógicas passam a ser consideradas/os como “actantes” neste trabalho.

pedagógicas de professoras/es de Sociologia ao mesmo *status* dos trabalhos em laboratórios de cientistas e engenheiros estudados por Latour e Woolgar, 1997). Portanto, além de dispositivos legais, orientações curriculares, bem como tradições científicas, as práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia têm o potencial de reagregar os conhecimentos sociológicos a partir de seus cotidianos de atuação.

Retomando o desafio de Latour em contrapor a "sociologia das associações" à "sociologia do social", o autor estipula alguns elementos para enquadrar pesquisas sob essa nova premissa de prática sociológica que contemplam a potencialidade da temática proposta pelo presente projeto de pesquisa.

Quadro 2 – A tematização da Sociologia Escolar a partir da "sociologia das associações"

Testes para analisar o alinhamento de uma pesquisa para com a "sociologia das associações"	**Argumentos que aproximam a temática da pesquisa à "sociologia das associações"**
Reconhecer a agência de "não-humanos" para além da percepção de sua existência como um símbolo	É possível identificar que os dispositivos legais e arranjos curriculares do Novo Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho, Cadernos: Trilhas de Aprofundamento, etc) são agenciadores de práticas que possibilitam interações específicas entre si e para com as/os professoras/es e estudantes.
Percepção de que o "social" não é estável e não justifica por si só a existência de fenômenos	É possível ocupar-se com a investigação das práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia que, mesmo atuando em outros componentes curriculares devido ao novo arranjo curricular, optam por desestabilizar as dinâmicas apresentadas nos dispositivos legais e matrizes curriculares para construir novas associações entre as/os estudantes com habilidades sociológicas.
Busca por identificar novas agrupamentos e práticas sociais que possam reagregar o "social"	É possível tensionar as possibilidades das práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia como estratégias de recompor/reconstruir

aprendizagens sociológicas sem a necessidade de buscar uma legitimação no novo arranjo curricular.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Latour (2012, p. 29-30).

Os argumentos apresentados no Quadro 2 reforçam a compreensão de Latour (2012) de que o trabalho sociológico não pode condicionar as pessoas a meros informantes e deslegitimar suas condições em analisar as suas próprias existências. O trabalho da "sociologia das associações" pressupõe o reconhecimento das agências das/os sujeitas/os e postula que o trabalho sociológico está no processo de seguir as associações por elas/eles estabelecidas. Sendo assim, torna-se relevante

> rastrear conexões entre as próprias controvérsias e não tentar decidir como resolvê-las. A busca de ordem, rigor e padrão não é de modo algum abandonada, apenas reposicionada um passo à frente sob a forma de abstração, para que os atores possam desdobrar seus próprios e diversos cosmos, pouco importa quão irracionais pareçam (Latour, 2012, p. 40).

Rastrear as relações das/os agentes seria a forma mais eficaz para registrar os seus vínculos. Assim, o trabalho da "sociologia das associações" não está nos padrões, mas nas "controvérsias". Para melhor delimitar o conceito de "controvérsias", faço o uso da definição deste conceito proposto por Kaio Oliveira e Cristine Porto (2016):

> Controvérsias são situações em que actantes discordam e que se iniciam quando esses atores percebem que não podem se ignorar mutuamente. [...] Uma controvérsia pode ser definida como momentos de disputa nos quais podemos observar a formação do social, quando "as coisas" não estão ainda estabilizadas ("encaixapretadas"). (Oliveira; Porto, 2016, p. 73 e 76)

Ao aprofundar a mobilização da sociologia das associações, Oliveira e Porto (2016) sustentam que o ambiente escolar é um espaço de "boas controvérsias, já que é um coletivo formado por uma grande e heterogênea diversidade de atores e tem importância notória na construção do social e da sociedade" (Oliveira; Porto,

2016, p.81). Os não-humanos investigados por Oliveira e Porto (2016) foram objetos concretos utilizados para a realização de aulas em duas instituições de ensino diferentes. Porém, nesta dissertação proponho ampliar a percepção dos não-humanos para além das materialidades e reconhecer a agência de dispositivos legais e normativas educacionais.

Deste modo, o desenvolvimento de uma pesquisa que tematiza o ensino de Sociologia para além do componente curricular especificamente nomeado de Sociologia tende a ser potente por evidenciar as possíveis controvérsias em torno das estratégias que diferentes professoras/es de Sociologia encontram para desenvolver as suas práticas pedagógicas. O objetivo da "sociologia das associações" não é encontrar a solução para dilemas constituintes da formação da Sociologia (micro ou macroestrutura, ação dos sujeitos ou imposições estruturais), mas aproximar-se dos quadros referenciais contraditórios das/os agentes. Por isso, a pesquisa não busca analisar acertos, erros, silenciamentos ou contestações do ensino de Sociologia, mas as estratégias em forma de práticas pedagógicas que as/os professoras/es utilizam em seus cotidianos, de modo a aproximar Sociologia Escolar dos Objetos de Conhecimento que perfazem os componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

Neste contexto, as práticas pedagógicas de Sociologia Escolar são consideradas "agregados sociais", por evidenciarem a performance sobre "aquilo que tem de ser explicado, a exceção perturbadora, e qualquer tipo de estabilidade a longo prazo e em larga escala" (Latour, 2012, p. 60). Como já constatado por Schweig (2015), a Sociologia Escolar habita o espaço escolar a partir de práticas específicas e não apenas em discursos, conceitos ou teorias que possam ser operacionalizadas de forma mecânica e instrumentalizadora. As práticas pedagógicas de professoras/es de Sociologia em componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio geram associações inconstantes e controversas agenciadas por diferentes actantes que podem subverter as normativas dos dispositivos legais.

Para tanto, como Latour (2012, p. 73-74) afirma que a ação deve ser assumida dentro de suas incertezas e controvérsias, as práticas pedagógicas de professoras/es de Ciências Sociais/Sociologia nos componentes curriculares apresentam-se como uma instabilidade, talvez estável, de práticas da Sociologia

Escolar. Ao longo das próximas páginas irei propor a operação de encarar estas práticas pedagógicas como os movimentos pelos quais as pessoas envolvidas na pesquisa realizam inovações metafísicas, cultivam filosofias e enchem o mundo de ações (Latour, 2012, p. 83). Nesta direção, sistematizo mais uma vez no formato de um quadro a lista que Latour (2012) propõe como estratégia para mapear as controvérsias na perspectiva da “sociologia das associações”, mas em diálogo com a problemática da dissertação.

Quadro 3 – Lista para mapear as controvérsias na Sociologia Escolar.

Item proposto por Latour	**Definição do item**	**Aproximação com a temática da pesquisa**
As ações são parte de um relato, por isso, possuem existência	As ações são narradas como responsáveis pela afetação e modificação de dinâmicas da realidade	As práticas pedagógicas relatadas pelas pessoas envolvidas na pesquisa modificaram a reduzida existência da Sociologia Escolar no arranjo curricular da Formação Geral Básica a partir da proposição de aulas nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos
As ações possuem uma figuração qualquer	A figuração das ações ocorre por meio dos elementos mencionados nos relatos, podendo ser pessoas, construções sociais, entre outros elementos mobilizados pelos atores de modo que conseguem narrar o desenvolvimento de suas ações.	Os conceitos, temas e teorias sociológicos são as expressões de figuração que as/os professoras/es utilizam para narrar os processos de sociologização desenvolvidos nas aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos.
As ações opõem-se a outras ações rivais/oponentes	As ações narradas se contrapõem a outras ações legitimadas no mundo e isso exige que os sociólogos experienciem o mundo com os atores e não apenas reescrevam as	As práticas pedagógicas que as pessoas envolvidas nas pesquisas narram opõem-se à percepção de que a redução de carga horária de um componente curricular o torna

	suas narrativas com o vocabulário sociológico.	desprivilegiado no Ensino Médio.
As ações são acompanhadas por uma teoria explícita da ação	Os próprios atores possuem a sua metateoria que explica as suas ações ou como intermediadores ou mediadores de suas realizações.	As pessoas envolvidas na pesquisa narram as suas práticas pedagógicas de forma coesa com as suas crenças de que operam conceitos, temas e teorias sociológicas nas aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos como estratégias de resistência à presença da Sociologia Escolar no novo currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Latour (2012, p. 84-86).

Neste contexto argumentativo, as controvérsias geradas pela sociologização dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio são assumidas como ações ao passo que mobilizam proposições curriculares como “coisas” que dão solidez às práticas pedagógicas de resistência para a Sociologia Escolar. As pessoas envolvidas com a pesquisa operam processos de simetria (Latour, 2012, p.214) entre os novos dispositivos legais, as suas formações em Ciências Sociais/Sociologia, bem como os seus desejos pessoais-profissionais de atuarem com a docência em sociologia. Assim, construo, mais uma vez em formato de quadro, a percepção de que as práticas pedagógicas narradas pelas/os professoras/es multiplicam a visibilidade dos não-humanos como actantes que modificam a realidade.

Quadro 4 – Como as práticas pedagógicas de Sociologia Escolar nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio multiplicam a visibilidade dos diferentes actantes.

Soluções para multiplicar a visibilidade dos não-humanos	**Como as prática pedagógicas de Sociologia Escolar nos Itinerários**

	Formativos multiplicam a visibilidade dos não-humanos
Estudar inovações nos espaços de criação de diferentes profissionais, tais como artesãos, engenheiros, cientistas.	Atuação de professoras/es em componentes curriculares dos Itinerários Formativos do NEM é uma inovação mobilizada pela implementação da Lei 14.415/2017.
Estudar as mediações que os objetos possuem em ações que são necessárias, como por exemplo os materiais concretos para a alfabetização numérica.	A reorganização da programação de aulas advinda com as normativas do Ensino Médio Gaúcho redimensionaram as práticas pedagógicas das/os professoras/es.
Ações abruptas tais como acidentes, rupturas e golpes políticos.	A dualidade no arranjo curricular do Novo Ensino Médio impactou a manutenção das expectativas de trabalho docente.
Recuperar as memórias e histórias das invenções dos objetos	Pesquisar a trajetória histórica da Sociologia Escolar como estratégia para compreender a sua contemporaneidade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Latour (2012, p. 120-122).

Seguindo este percurso, as práticas pedagógicas nesta perspectiva tornam-se as “questões de interesse” (Latour, 2012, p. 170) para a "sociologia das associações”, na medida em que possibilitam analisar os usos dos diferentes actantes para a produção de aulas que mantêm a Sociologia Escolar existente no novo arranjo curricular na medida em que se “tece uma rede” (Latour, 2012, p. 189) entre todas as pessoas humanas e os não-humanos envolvidos.

Nesta construção teórica, também adiciono a compreensão do conceito de “caixa-preta” usado por Latour (2000) para estudar a “ciência em ação” operada em laboratórios e demais percursos profissionais de cientistas e engenheiros. O conceito de “caixa-preta” é apresentado pelo autor a partir da

> [...] cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai (Latour, 2000, p. 14).

Os dispositivos legais que organizam a Educação Básica podem ser compreendidos como “caixas-pretas” da escolarização dos conhecimentos sociológicos e das demais ciências sociais. Cada reforma educacional do Ensino Médio citada no capítulo anterior, normatizou essa etapa educacional e, por consequência, a validação ou não da sociologia como componente curricular. A Lei 6.822 de 2008 (Brasil, 2008) “encaixapretou” a Sociologia Escolar no currículo do Ensino Médio, porém, diversos atores optaram por abri-la e vasculhar os seus limites, gestando assim a Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017). A nova lei produziu uma agência nacional sobre as escolas como uma nova “caixa-preta” que impôs as características inegociáveis do Novo Ensino Médio. As Portarias da SEDUC-RS, bem como os “Cadernos das Trilhas”, aumentaram o processo de “encaixapretar” o novo currículo escolar nas escolas estaduais. Porém, as professoras/es de Sociologia ao receber essa “caixa-preta” são confrontadas/os com a redução da carga horária do componente curricular o qual são formadas/os e ao tornarem-se responsáveis pelos componentes curriculares dos Itinerários Formativos percebem-se com a virtual possibilidade de abrir essa “caixa-preta” para verificar o que nela foi adicionado para talvez, “desencaixapretar” a Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio.

2.2.POR UMA SOCIOLOGIA FOCALIZADA EM PRÁTICAS

O trabalho de campo desenvolvido por Schweig (2015) deslocou a percepção de que a Sociologia Escolar deveria desenvolver práticas que integrassem conceitos, temas e teorias, como preconizado nas Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020), para que fosse possível “seguir os fluxos e processos de sua constante formação” (Schweig, 2015, p. 129). A pesquisadora relaciona este fato à “educação da atenção” teorizada por Tim Ingold (2010, 2015a, 2020).

A teoria da “educação da atenção” emerge a partir da preocupação do questionamento sobre como as novas gerações conseguem aprender o conhecimento construído pelos seus predecessores, sem os aportes da ciência cognitiva influenciada pelo cognitivismo do neodarwinismo (Ingold, 2010). O autor coloca-se contrário a estas perspectivas, pois ele refuta as teses de que a pessoa

humana seja uma “tábula rasa” com predisposições genéticas a conhecer a realidade a partir de determinados estímulos realizados pelas experiências de vida. Ingold (2010, p. 15) refuta a tese de que as aprendizagens são construídas pela mera repetição de comportamentos culturais para defender a perspectiva de que ao longo da vida as pessoas vivenciam práticas de “geração e regeneração” de habilidades características da experiência humana acumuladas ao longo do tempo e do espaço. Para ele, “a educação é uma prática de atenção, não de transmissão - que é através da atenção que o conhecimento é gerado e continuado” (Ingold, 2020, p. 17), entre diferentes gerações.

O autor entende que, por meio da experiência de práticas, o conhecimento humano é construído, apresentado, reproduzido e apropriado pelas diferentes gerações. Sendo assim, torna-se possível correlacionar essa percepção ao tema da presente pesquisa e argumentar que não é por meio da obrigatoriedade da aula de Sociologia que o conhecimento sociológico é criado/gerado na Educação Básica. Ele ganha potência por meio de práticas de experiências que mobilizam a construção dos sentidos e símbolos para entender a vida, a partir da Sociologia, o que faz possível identificar as contribuições deste componente curricular na vida das/os estudantes. A Sociologia Escolar estará viva e presente no Ensino Médio mediante práticas e não apenas em representações nomeadas em arranjos curriculares.

Ingold (2020) entende que a experiência das práticas conjuga habilidades de “fazer a prática” e “passar por algo”, ou seja, não é possível aprender uma habilidade humana sem o movimento de experienciá-la e permitir compreendê-la com todos os seus sentidos. Para isso, torna-se importante uma “correspondência” entre as pessoas que já executam de forma satisfatória as práticas (a/o praticante habilidoso) com as/os novatas/os. Essa “correspondência” é o “modo de se relacionar de um ser que habita no hábito e cuja postura é atenciosa. Pois é ao atender uns aos outros, na medida na medida em que caminham juntos, que os seres correspondem” (Ingold, 2020, p. 47). O autor ainda indica que as práticas de atenção envolvem o “cuidado” como a dimensão ética evidente na realização de tarefas que geram “comunhão” entre as/os praticantes. E, por fim, a “saudade” que potencializa o “cuidado” ao mobilizar “atividades de lembrar e imaginar” (Ingold, 2020, p. 51) as experiências do passado na prospecção sobre o futuro. Nesse sentido, as práticas pedagógicas de Sociologia Escolar precisam gerar uma

“correspondência” entre professoras/es e estudantes de modo que juntos possam construir e experienciar práticas sociológicas já consolidadas pelo campo de saber com o intuito de prospectar novas formas de sociologizar a vida. Schweig (2015) observou em sua pesquisa que a disponibilidade para a “passar por algo” durante as práticas pedagógicas demanda uma “sintonização” entre as pessoas envolvidas.

O autor defende que a educação exige uma demanda de experiências mais atencionais do que intencionais. De modo sintético, o processo de construção das habilidades humanas feita pela “educação da atenção” envolve um percurso em três etapas: as/os pessoas praticantes mais experientes e/ou habilidosas/os primeiramente mostram a prática às/aos iniciantes para que elas/eles possam copiar a prática e, por fim, improvisar a execução da prática de forma constante, a tal ponto que possam a vir tornar-se novas/os praticantes habilidosas/os (Ingold, 2010, 2020). Esse percurso movimenta tanto as pessoas praticantes mais habilidosas quanto as iniciantes, por isso é possível identificar que ocorre a construção e reconstrução constante da vida. Assim, a “educação da atenção” ocorre na observação das práticas das pessoas mais experientes a fim de que as/os iniciantes possam ter mais fluência sobre a vida (Ingold, 2020).

A “educação da atenção” não pode ser compreendida como uma metodologia docente, mas, sim, como uma forma de compreender os modos pelos quais as habilidades humanas são aprendidas e continuadas por meio da experiência das práticas que as definem. Dessa forma, não é possível rastrear práticas pedagógicas de Sociologia Escolar que operem esse conceito, sendo mais interessante analisar percursos desenvolvidos pelas/os professoras/es de Sociologia que mobilizem as/os estudantes a atentar-se para a realidade, levando a sociologia a ganhar vida.

2.3 POR CONTRADIÇÕES QUE AS PRÁTICAS POSSAM CONTRARIAR AINDA MAIS

A “sociologia das associações” de Latour (2012) e a “educação da atenção” de Ingold (2010, 2015a, 2020) possuem aproximações e embates críticos entre si. As duas tradições teóricas remetem a uma epistemologia que percebe a realidade a partir da efetivação de práticas realizadas por pessoas em seus cotidianos.

Enquanto Latour afirma que isso acontece em momentos marcados pela controvérsia e sem padrões organizativos superiores às/aos actantes, Ingold dedica-se a afirmar a importância de momentos específicos que geram atenção para a aprendizagem individual e coletiva dos modos de ser e agir no mundo.

As construções teóricas de Bruno Latour mobilizam a compreensão de que há outros elementos além dos humanos com agência na construção da vida em sociedade, os actantes (Almeida; Camana; Fleury; David; Prates; Coelho, 2023). Por isso, ele reconhece a importância de estabelecer uma simetria entre os diferentes actantes e propõe uma sociologia que vise reagregar o social a partir das experiências de vida construídas por meio de associações que os actantes estabelecem entre si. Para Ingold (2015b), a agência na obra de Latour ocorre de forma distribuída por todas as associações, não sendo exclusiva de pessoas e/ou contextos sociais mais amplos.

Tim Ingold, ao teorizar sobre a importância atencional da construção das aprendizagens humanas (Ingold, 2010, 2020), reconhece a importância da materialidade nas ações humanas (Ingold, 2015b). Sendo assim, ele distancia-se da simetria de actantes humanos e não-humanos de Latour, pois entende que a "agência deve ter em conta a real complexidade dos organismos vivos, em oposição à matéria inerte" (Ingold, 2015b, p. 151). Para Ingold, atribuir agência a elementos não vivos seria um grave erro na construção teórica de Latour.

Neste momento, permanece o desafio teórico de desenvolver a dissertação nas possibilidades de convergência entre as duas teorias: assumir a postura de reconhecer os diferentes actantes na construção de associações e seguir as práticas das/os professores/as com o intuito de descrever densamente as formas pelas quais elas/es mobilizam que as/os estudantes estejam atentas/os a observar, apropriar-se e operacionalizar habilidades sociológicas em momentos não previstos para o ensino de Sociologia. Para isso, optei por uma aproximação crítica da compreensão da agência de actantes não-humanos de Latour ao entender que os dispositivos legais do Novo Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular, Lei 13.415 de 2017, Portarias da SEDUC-RS, Referencial Curricular Gaúcho, site do Ensino Médio Gaúcho Cadernos: Trilhas de Aprofundamento) se relacionam com a construção das práticas pedagógicas das/os professoras/es de Sociologia, na medida em que há certa materialidade de suas existências através das suas escritas impressas e

também virtualizadas. Essa materialidade torna-se presente no cotidiano escolar, na medida em que as/os professoras/es necessitam adaptar as suas rotinas de trabalho a fim de respeitar, cumprir e efetivar as novas orientações curriculares.

De um modo peculiar, o diálogo com a educação da atenção de Ingold pode inspirar a percepção própria das/os docentes neste processo de reforma educacional. Na medida em que as/os professoras/es de Sociologia habilidosos/as nas práticas pedagógicas sociológicas necessitam observar/ler os novos dispositivos legais de implementação do Ensino Médio Gaúcho, elas/es devem atentar-se em como copiar e transformar as suas práticas pedagógicas e reconstruí-las no cenário dos novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Sendo assim, busca-se uma aproximação das perspectivas teóricas ao alinhar a agência das/os professoras/es e também as mobilizações que elas/es fazem dos documentos referenciais do Novo Ensino Médio que, nesta construção teórica, possuem certa agência sobre as práticas destas/es docentes. Trata-se de práticas pedagógicas que são construídas e reconstruídas de forma atenta às trajetórias de formação e atuação profissional, percorridas por estas/es professoras/es de modo a existirem no mundo como pessoas habilidosas do ensino de Sociologia e também iniciantes no ensino dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida para a realização desta dissertação foi situada em uma abordagem qualitativa, buscando investigar os processos de constituição das associações geradas pelas/os diferentes actantes em suas trajetórias de existência. A busca por rastrear essas “associações” possibilita “um significado muito prático ao que significa estar dentro de uma rede "maior" de negócios” (Latour, 2012, p. 26). Esta opção teórica e metodológica encontra consonância com a minha própria trajetória de vida e profissional, nos termos de Ingold (2010, 2020), localizando-me como um praticante habilidoso de Sociologia Escolar e, devido às experiências vivenciadas no percurso de 13 anos como docente na Educação Básica, tenciono e problematizo a construção sociológica como uma narrativa puramente de condicionamentos “sociais” que direcionam as performances de existência do cotidiano das pessoas.

> Já não se sabe ao certo se existem relações específicas o bastante para serem chamadas de "sociais" e agrupadas num domínio especial capaz de funcionar como uma "sociedade". O social parece diluído por toda parte e por nenhuma em particular. Assim, nem ciência nem sociedade permaneceram estáveis o suficiente para cumprir a promessa de uma forte “sociologia” (Latour, 2012, p. 19).

Sendo assim, busquei efetivar um percurso de investigação científica que reconheça a agência das/os actantes nos seus ambientes de existência como dotadas de compreensão e intencionalidade a respeito de suas vidas. Para isso, o trabalho metodológico esteve baseado no exercício de

> “seguir os próprios atores", ou seja, tentar entender suas inovações frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer (Latour, 2012, p. 31).

Para este trabalho de “seguir os próprios atores” e “rastrear” as suas práticas de resistência da Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio assumi a proposição de

Latour (2000) com a investigação de uma “ciência em ação”, construída por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Sendo assim, flexiono o espaço do “laboratório”, que para Latour (2000) diz respeito ao local onde cientistas trabalham, para a sala de aula onde professoras/es desenvolvem seu trabalho docente. Portanto, o percurso metodológico inicialmente envolveria as seguintes etapas: (a) análise de dispositivos legais documentos orientadores da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, (b) realização de entrevistas semi-estruturadas com professoras/es formadas/os em Ciências Sociais que trabalham com componentes curriculares dos Itinerários Formativos e (c) observação participante das práticas pedagógicas destas/es professoras/es. A última etapa do percurso metodológico exigia o processo de seguir as/os professoras/es, porém tornou-se inviável, pois como indicado por Latour (2000), o trabalho de “seguir um cientista pode revelar-se trabalho cansativo, obrigando o perseguidor a *visitar* muitos lugares do mundo e um número muito maior que o previsto de grupos da sociedade” (Latour, 2000, p. 255). A inviabilidade deu-se pelo fato de que os horários de trabalho das pessoas envolvidas com a pesquisa coincidiam com os meus e, como já havia conseguido remanejá-los para cursar as disciplinas do curso de mestrado, não foi possível fazer novos ajustes para esse movimento. Sendo assim, o processo de seguir e rastrear as práticas pedagógicas deu-se por meio dos próprios relatos e memórias das/os professoras/es.

3.1 DESENHANDO A PESQUISA

A primeira etapa do percurso metodológico foi realizada a partir da produção de dados obtidos por meio da análise de fontes documentais em dispositivos legais e documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Conforme Brumer *et al* (2008) e Flick (2013), esses materiais configuram-se em dados de origem secundária. Esta análise documental será realizada a partir dos dispositivos legais que impuseram a política do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul: o Referencial Curricular Gaúcho (Resolução nº 365 de 2021 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul), a Portaria nº

282/2022 da SEDUC/RS e os “Cadernos: Trilhas de Aprofundamento” disponibilizados no site do Ensino Médio Gaúcho. Sobre estes documentos foram realizadas: (a) análise dos arranjos curriculares da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul no que tange a presença e ausência do componente curricular de Sociologia na Formação Geral Básica; (b) análise das possíveis emergências dos conhecimentos em Sociologia e das Ciências Sociais nos arranjos curriculares dos Itinerários Formativos por meio das Trilhas de Aprofundamento ofertadas pela Rede Estadual de Ensino. As análises focalizaram a presença de conhecimentos de Sociologia e das Ciências Sociais como Objetos de Conhecimento dos componentes curriculares que integram as Trilhas de Aprofundamento que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A segunda etapa do percurso metodológico foi desenvolvida por meio da produção de dados obtidos em entrevistas semi-estruturadas. Segundo Flick (2013), elas incorporam elementos prévios para a análise científica e permitem certa flexibilidade para a condução e resposta dos/as entrevistados/as. As/os actantes envolvidas/os nesta etapa serão professoras/es formadas/os em Ciências Sociais/Sociologia que trabalham em escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, que ofertam para as turmas de Ensino Médio os Itinerários Formativos que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como Área Focal e/ou Área Complementar. Além disso, estas/es professoras/es precisam ter desenvolvido práticas pedagógicas em componentes curriculares destas Trilhas de Aprofundamento durante os anos de 2022 a 2024, ou seja, a busca pelas práticas pedagógicas de resistência da Sociologia Escolar não foi rastreada nos períodos de aula dedicados ao componente curricular da Sociologia, mas nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Esta opção alinha-se com a opção teórica e metodológica de Latour (2012) que desafia o processo de “rastrear as práticas” das/os actantes de modo a questionar as fronteiras que delimitam a Sociologia Escolar em apenas um período semanal de aula com 50 minutos para uma única série no currículo do Ensino Médio Gaúcho.

A terceira etapa do percurso metodológico deveria ser realizada por meio da observação participante das práticas pedagógicas das/os professoras/es indicados na etapa anterior. Esta estratégia metodológica estava baseada na assunção teórica e metodológica em que “observar significa observar o que está acontecendo ao

redor e, claro, ouvir e sentir também. Participar significa fazê-lo de dentro da atividade atual em que você leva uma vida conjunta e junto com as pessoas e coisas que capturam sua atenção" (Ingold, 2020, p. 87). Por isso, torna-se potente o trabalho de observar e participar das práticas pedagógicas das/os professoras/es selecionadas/os, pois este exercício também mobiliza o esforço da "sociologia das associações" em "rastrear" as práticas das/os actantes (Latour, 2012) e, assim, estabelecer um ponto de diálogo crítico entre os pressupostos teóricos de Ingold e Latour. Porém, esta etapa não foi realizada devido ao fato de que os horários de aula das pessoas envolvidas com a pesquisa não coincidiram com os meus horários disponíveis para realizar as observações, em decorrência das minhas jornadas de trabalho. Sendo assim, busquei fortalecer a etapa de produção de dados através das entrevistas em profundidade com as pessoas envolvidas.

A produção dos dados primários para a pesquisa foram realizadas no espaço territorial da 27ª Coordenadoria Regional de Educação (27ª CRE) da SEDUC-RS. Esse território político de governança da Rede Estadual de Educação compreende os municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Nova Santa Rita e Triunfo. Este recorte é realizado devido aos seguintes fatores de escolha: (a) desde 2014 sou professor de Sociologia nomeado por concurso público da SEDUC-RS para atuar nessa CRE e, por reconhecer a localização dos saberes (Haraway, 2009), optei por envolver pessoas desta mesma localidade; (b) esses municípios podem ser considerados como ambientes periféricos na formação docente em Sociologia, pois em nenhuma destas cidades há instituições de ensino superior que ofereçam cursos presenciais para formação de professoras/es de Sociologia. Sendo assim, há uma escolha atencional e intencional sobre o universo de actantes a ser rastreado: primeiramente pelo compromisso pessoal e político em ousar conhecer as práticas pedagógicas de outras/os professoras/es de Sociologia, e depois pela expectativa de fomentar uma rede de conexões profissionais que visem o compromisso de qualificar a Sociologia Escolar no território em questão, que é onde atuo como professor de Sociologia (e também resido). Em segundo lugar, pela suposição de que as/os professoras/es que atuam nesses municípios são profissionais formadas/os em cidades mais distantes, tais como Porto Alegre, São Leopoldo e Novo Hamburgo, e que necessitam transitar por diferentes realidades a fim de desempenhar os seus compromissos profissionais.

3.2 RASTREANDO O TERRITÓRIO

De modo inicial, foi realizada a identificação das escolas com perfil para serem convidadas/os a participar do projeto, a partir de informações públicas disponibilizadas no site da SEDUC-RS.

Tabela 5 – Distribuição de escolas com Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas no território da 27ª CRE.

	Escolas de Ensino Médio	**Escolas de Ensino Médio com Itinerários Formativos que contemplam a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**
Canoas	18	14
Esteio	9	5
Sapucaia do Sul	6	5
Nova Santa Rita	2	2
Triunfo	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor[15].

Também foi realizado o levantamento de quais Trilhas de Aprofundamento contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e são ofertadas no universo das escolas da 27ª CRE.

[15] Dados obtidos no site da SEDUC-RS, disponível em: https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas. Acesso em 27 out. 2024.

Tabela 6 – Distribuição de Trilhas de Aprofundamento que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas no território da 27ª CRE.

Trilha de aprofundamento	**Escolas de Ensino Médio**				
	Canoas	**Esteio**	**Sapucaia do Sul**	**Nova Santa Rita**	**Triunfo**
Empreender, Comunicar e Transformar	8	0	1	1	2
Vida, Cidadania e Relações Interpessoais	6	4	3	0	0
Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	3	0	2	0	0
Sustentabilidade e Qualidade de Vida	2	2	1	1	0
Saúde, Cultura e Inclusão Social	0	0	0	0	0
Expressão Corporal e Cidadania	4	0	0	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor[16].

Após este levantamento, entrei em contato com o Setor Pedagógico da 27ª CRE para solicitar auxílio para desenvolver a pesquisa e contatar as pessoas responsáveis pelas escolas. Inicialmente, recebi a orientação de construir um formulário *on-line* via plataforma *Google Formulários* para ser enviado via Setor Pedagógico para todas as escolas identificadas no levantamento inicial. Nos Anexos A e B consta o registro das mediações feitas pelo Setor Pedagógico e uma imagem de visualização do formulário enviado para as escolas. A partir das respostas recebidas, realizei contatos telefônicos com as pessoas que atuavam nas Direções e

[16] Dados obtidos no site do Centro de Educação Baseada em Evidências (CEBE) da SEDUC-RS, disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTJlMGQyMTItNDdkYS00NTFiLTgzNmUtZWNiNjk3NzRiNGNiIiwidCI6IjE1ZGNkOTA5LThkYzAtNDBlOS1hMWU1LWNlY2IwNTNjZGQxYSJ9. Acesso em 27 ago. 2024.

Supervisões Escolares de vinte e seis escolas da 27ª CRE e foram identificadas nove docentes formadas/os em Ciências Sociais/Sociologia, sendo oito atuantes em componentes curriculares destas Trilhas de Aprofundamento. Deste universo há cinco mulheres e três homens, seis trabalham em escolas no município sede da regional, Canoas, e dois trabalham em uma escola no município de Sapucaia do Sul. De modo a organizar esse levantamento do campo de pesquisa, foi construída a Tabela 7. Por meio dela é possível identificar a permanência do dilema entre formação docente e atuação no componente curricular.

Tabela 7 – Distribuição de professoras/es formadas/es em Ciências Sociais nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas no território da 27ª CRE.

	Escolas de Ensino Médio na 27ª CRE		**Professoras/es formadas/os em Ciências Sociais/Sociologia**	
	Total	**Escolas com Itinerários Formativos que contemplam a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**	**Total**	**Professoras/es que atuam com Itinerários Formativos**
Canoas	18	14	7	6
Esteio	9	5	0	0
Sapucaia do Sul	6	5	3	2
Nova Santa Rita	2	2	0	0
Triunfo	2	2	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A concentração das professoras/es nas escolas no município de Canoas (RS), sede da 27ª CRE, instiga a problematização em torno da desvalorização das escolas das cidades periféricas, no que diz respeito à formação docente. Porém, esta percepção não foi possível de ser analisada com os dados produzidos para a

presente dissertação, podendo, assim, ser posteriormente retomada em estudos futuros.

Os componentes curriculares selecionados para o desenvolvimento da pesquisa são aqueles que nos “Cadernos: Trilhas de Aprofundamento” da SEDUC-RS são indicados a serem ministrados por professoras/es formadas/os em Sociologia e que os seus Objetos de Conhecimento dialogam com saberes da Sociologia, Antropologia e Ciência Política. No universo da 27ª CRE, com as Trilhas de Aprofundamento identificadas na tabela acima, os componentes curriculares selecionados para a pesquisa foram os seguintes.

Quadro 5 – Seleção de componentes curriculares das Trilhas de aprofundamento que compõem o universo da pesquisa

Trilhas de aprofundamento	**Componentes curriculares selecionados**				
Empreender, Comunicar e Transformar	Direitos Humanos e Cidadania	Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade	Trabalho, Desenvolvimento e Mundo Digital	Profissões, Trabalho e Ética	—
Vida, Cidadania e Relações Interpessoais	Direitos Humanos e Diferentes Culturas	Relações de Gênero e Vida em Sociedade	Juventude e Desenvolvimento Pessoal	Informação e Ética	Democracia e Relações Sociais
Empreendedorismo e Ações Sustentáveis	Direitos Humanos e Cidadania	Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade	Trabalho, Desenvolvimento e Mundo Digital	Profissões, Trabalho e Ética	—
Sustentabilidade e Qualidade de Vida	Impactos Econômicos e Sociais do Consumo	O Direito Humano Global e Sustentável	—	—	—
Saúde, Cultura e	Gestão e Políticas Públicas	Inclusão Social e	—	—	—

Inclusão Social		Promoção da Saúde			
Expressão Corporal e Cidadania	Inclusão Social, Práticas Sociais, Culturais e Esportivas	Cidadania e Manifestações Culturais	Sociedade, Mídia e Cultura Corporal de Movimento	—	—

Fonte: Elaborado pelo autor[17].

Com a realização do rastreio do território, passo a apresentar quem são as pessoas envolvidas com a produção dos dados da pesquisa.

3.3 RASTREANDO OS ATORES

Com a preocupação de percorrer os caminhos de uma "sociologia das associações", iniciei a produção dos dados pelas entrevistas com as/os professoras/es, a fim de acompanhar as práticas a partir de suas narrativas e, assim, busquei captar as associações evidenciadas pelas/os próprias/os professoras/es.

O roteiro para as entrevistas foi planejado com uma estrutura em quatro etapas, sendo elas: (1) Informações pessoais básicas sobre a pessoa entrevistada e o seu percurso pessoal de escolha para cursar a graduação em Ciências Sociais/Sociologia e tornar-se docente; (2) Informações sobre o vínculo e a jornada de trabalho na Rede Estadual de Educação; (3) Percepções e interpretações a respeito da Sociologia Escolar no antigo Ensino Médio e no Novo Ensino Médio; (4) Narrativas sobre a atuação como docente em um componente curricular dos Itinerários Formativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas que poderiam ser compreendidas como formas de resistência da Sociologia Escolar no novo arranjo curricular. Com base nesta estruturação, a sequência de perguntas foi a seguinte:

1. Qual é o seu nome e a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?

[17] Dados obtidos nos "Cadernos: Trilhas de aprofundamento" no site do Ensino Médio Gaúcho. Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/. Acesso em 27 ago. 2024.

   a. Como e por que você escolheu cursar Ciências Sociais?
   b. Como você escolheu se tornar professor de Sociologia?
3. Quanto tempo atua nesta escola como professor?
4. Qual sua relação de trabalho nesta escola? Nomeação ou contrato temporário?
5. Atualmente com qual componente curricular você trabalha e em qual nível de ensino?
   a. Quantas turmas trabalha e em quais turnos?
6. Entre 2022 e 2024 você já atuou com algum componente curricular dos Itinerários Formativos?
   a. Qual?
   b. Em quais séries?
7. Você já atuou como professor do componente curricular de Sociologia no antigo Ensino Médio?
   a. Com quais séries?
   b. Como eram as suas práticas pedagógicas?
8. Você já atuou como professor do componente curricular de Sociologia no Novo Ensino Médio?
   a. Com quais séries?
   b. Você percebeu diferenças em relação ao antigo Ensino Médio?
      i. Quais?
9. Como você reagiu quando recebeu a informação de que seria professor de um componente curricular do Itinerário Formativo?
10. Como você tem se preparado para planejar e executar as aulas do componente curricular do Itinerário Formativo?
11. Você conseguiu desenvolver alguma prática pedagógica no componente curricular do Itinerário Formativo que avalia ter relação com algum tema, conceito ou teoria da Sociologia e das demais Ciências Sociais?
   a. Qual?
   b. Em quais turmas você executou?
   c. Como ela foi planejada?
   d. Como ela foi executada?

e. Por que você avalia que ela possui relação com algum tema, conceito ou teoria da Sociologia das demais Ciências Sociais?

12. Você conseguiu desenvolver alguma prática pedagógica no componente curricular do Itinerário Formativo que avalia ter sido significativa para você?
    a. Qual?
    b. Em quais turmas você executou?
    c. Como ela foi planejada?
    d. Como ela foi executada?
    e. Por que ela foi significativa para você?
13. Você conseguiu desenvolver alguma prática pedagógica no componente curricular do Itinerário Formativo que avalia ter sido significativa para os estudantes?
    a. Qual?
    b. Em quais turmas você executou?
    c. Como ela foi planejada?
    d. Como ela foi executada?
    e. Por que você avalia que ela foi significativa para os estudantes?

Durante o processo de realização das entrevistas com as oito pessoas envolvidas, foi necessário realizar a exclusão de duas, pois não contemplavam todos os critérios indicados anteriormente: no início das entrevistas, elas informaram que no período de 2022 a 2024 não haviam trabalhado com componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Sendo assim, foram validadas seis entrevistas com as/os seguintes professoras/es:

Tabela 8 – Informações das pessoas envolvidas na pesquisa.

Identificação na pesquisa[18]	Data da realização da entrevista	Tempo de duração total da entrevista
Gabriela	2/04/2025	1h23min07s
Natália	9/04/2025	1h30min42s
Beatriz	16/04/2025	1h32min35s
Mateus	30/04/2025	1h40min54s
Bruna	30/04/2025	1h42min02s
Leandro	01/05/2025	1h41min26s

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas por meio da ferramenta on-line *Google Meet,* em salas de videoconferência privadas, com posterior transcrição dos áudios através da ferramenta *Google Pinpoint*. Todas as pessoas envolvidas receberam e assinaram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[19]. Todos esses dados estão arquivados em pastas seguras de acesso exclusivo para fins relacionados ao desenvolvimento da pesquisa.

A análise dos dados construídos a partir das entrevistas foram analisados no *software* NVivo a partir da codificação dos conteúdos narrados, conforme o quadro abaixo.

Quadro 6 – Árvore de códigos gerado no Vivo para a análise das entrevistas.

Código	Descrição	Subcódigo	Descrição
Componente curricular	Código construído para categorizar os diferentes componentes	*Sociologia*	Subcódigo criado para categorizar o componente curricular

[18] As identificações das pessoas entrevistadas é um dado sigiloso garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante, sendo assim, todos os nomes doravante apresentados são fictícios escolhidos de forma aleatória durante o processo de correção da transcrição das gravações.

[19] Conforme consta o modelo padrão no Anexo C.

	curriculares que as pessoas entrevistadas relataram já terem sido regentes.		“Sociologia” tanto no currículo do antigo Ensino Médio quanto na Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio.
		Trilhas	Subcódigo criado para categorizar os componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.
Escolha profissional	Código construído para categorizar os agentes e processos de socialização que mobilizaram as pessoas entrevistadas a escolher cursar Ciências Sociais na sua formação em ensino superior.	*Trajetória educacional*	Subcódigo criado para categorizar os processos de socialização educacional relatados pelas pessoas entrevistadas que contribuíram para a escolha profissional.
		Trajetória familiar	Subcódigo criado para categorizar os processos de socialização familiar relatados pelas pessoas entrevistadas que contribuíram para a escolha profissional.
		Trajetória política	Subcódigo criado para categorizar os processos de socialização política relatados pelas pessoas entrevistadas que contribuíram para a escolha profissional.

		Trajetória profissional	Subcódigo criado para categorizar os processos de socialização nos ambientes de trabalho relatados pelas pessoas entrevistadas que contribuíram para a escolha profissional
Percepções curriculares	Código construído para categorizar as percepções das pessoas entrevistadas em torno do ensino de Sociologia no Ensino Médio antes e depois da reforma do Novo Ensino Médio.	*Estratégias de resistência da Sociologia no NEM*	Subcódigo criado para categorizar as estratégias de resistência narradas pelas pessoas entrevistadas a fim de manter práticas pedagógicas de Sociologia Escolar nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do NEM.
		Sociologia no antigo EM	Subcódigo criado para categorizar as percepções das pessoas entrevistadas a respeito da presença intermitente da Sociologia no antigo Ensino Médio.
		Sociologia no NEM	Subcódigo criado para categorizar as percepções das pessoas entrevistadas a respeito da presença intermitente da Sociologia no

			Novo Ensino Médio.
		Trilhas NEM	Subcódigo criado para categorizar as percepções das pessoas entrevistadas a respeito dos componentes curriculares das Trilhas Formativas do Novo Ensino Médio.
Práticas pedagógicas	Código construído para categorizar as práticas pedagógicas das pessoas entrevistadas alinhadas a uma sociologia do social ou a uma sociologia das associações	*Práticas de associações e atenção*	Subcódigo criado para categorizar as práticas pedagógicas relatadas pelas pessoas entrevistadas alinhadas à perspectiva da sociologia das associações e os cotejamentos com a educação da atenção.
		Práticas sociais	Subcódigo criado para categorizar as práticas pedagógicas relatadas pelas pessoas entrevistadas alinhadas à perspectiva da sociologia do social.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *software* NVivo.

A Árvore de códigos contemplou elementos maiores do que apenas as práticas pedagógicas em sala de aula das/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa. Essa foi uma opção para a análise dos dados, tendo em vista a

importância epistemológica de “seguir o senso comum” evidenciado nas narrativas das/os professoras/es (Latour, 2012, p. 269) e assim não apenas descrever as “controvérsias” e agências no campo, mas também agrupar outros actantes e figurações que constroem redes pelas quais mobilizaram os atores a subverter os Itinerários Formativos e reagregar a Sociologia Escolar em um novo contexto educacional.

Durante a realização das entrevistas, busquei exercer uma “simetria na pesquisa” (Latour; Woolgar, 1997, p. 17) com as pessoas envolvidas a fim de evitar uma “distinção entre o verdadeiro e o falso e a distinção entre a natureza e a cultura” (Latour; Woolgar, 1997, p. 30). Fazendo a opção de “confiar no ator”, mesmo que as narrativas das/os professoras/es pudessem apresentar uma desordem na produção dos dados, os seus relatos são considerados o fio condutor da pesquisa. Também houve o exercício de construir um olhar de distanciamento em relação às pessoas envolvidas com a pesquisa (Latour; Woolgar, 1997, p. 25) a fim de seguir e rastrear as etapas de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e assim, conhecer e compreender as experiências vivenciadas localmente (Latour; Woolgar, 1997, p. 192) em cada cotidiano escolar. Com profundo diálogo ao proposto por Latour (2000) ao estudar uma “ciência em ação” e reconhecer que as pessoas envolvidas com a pesquisa não pensam de forma

> [...] ilógica ou logicamente, mas sempre sociologicamente; ou seja, elas vão direto de elementos a elementos, até que se inicie uma controvérsia. Quando isso acontece, procuram aliados mais fortes e mais resistentes, e, para isso, podem acabar mobilizando os elementos mais heterogêneos e distantes , portanto mapeando para si mesmas, para seus oponentes e para os observadores aquilo a que mais valor, aquilo a que mais se apegam. [...] A principal dificuldade ao se mapear o sistema de associações heterogêneas está em *não* fazer nenhuma suposição adicional sobre sua *realidade* (Latour, 2000, p. 335-336).

Assim, compreendo que as pessoas envolvidas com a pesquisa mobilizam elementos para construir as suas contradições com o Novo Ensino Médio e também as associações da Sociologia Escolar. Por isso, seguir as associações das práticas pedagógicas requer cuidado para não adicionar suposições sobre a realidade narrada pelas/os professoras/es.

4 PERCURSOS DAS PRÁTICAS

As experiências das entrevistas com as pessoas envolvidas na pesquisa foram momentos profundos de escuta, diálogo e compreensão de suas práticas pedagógicas como ações que podem ser remontadas às experiências de interações sociais desde a construção de seus desejos por cursarem Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Superior.

Na busca de construir um "relato textual" (Latour, 2012, p. 189) das ações destas pessoas que possa "tecer uma rede", organizei o último capítulo da dissertação com as narrativas apresentadas por elas/es, de modo a deixar-me ser conduzido por suas trajetórias pessoais e profissionais com potencial de contribuir com a investigação proposta. Sendo assim, faço o esforço proposto por Latour (2012, p. 269) de seguir o senso comum, mesmo que ele seja constantemente emoldurado em contextos sociais pelos atores para rastrear as suas ações e dos actantes na Sociologia Escolar. Também direciono a minha escrita em uma posição de não "decidir de antemão e *a priori* a escala que estão inseridos todos os atores" (Latour, 2012, p. 317). Inclino-me, então, a seguir as narrativas feitas pelas professoras/es envolvidas/os com a pesquisa a fim de rastrear as formas pelas quais elas/es constroem práticas pedagógicas de Sociologia Escolar no novo contexto educacional. Para tanto, em diferentes momentos irei fazer uso das próprias falas que as/os professoras/es fizeram durante as entrevistas, indicando sempre com a formatação de citações diretas ou indiretas, pois são por meio dos seus relatos que desenvolvi o processo de análise dos dados para a pesquisa.

Para isso, organizei este último capítulo em três subcapítulos que buscam efetivar a "ginástica corretiva" (Latour, 2012, p. 249) dos movimentos propostos por Latour para o desenvolvimento de uma pesquisa sociológica que cumpra os deveres da sociologia ao ser

> capaz de desdobrar todo o âmbito de controvérsias sobre quais associações são possíveis; ser capaz de mostrar por quais meios essas controvérsias se estabelecem e como elas prosseguem; e poder ajudar a definir os procedimentos corretos para a composição do coletivo, tornando-se interessante para os que foram objeto do estudo (p. 230-231).

Desta forma, os subcapítulos buscam: (a) ressituar as ações das pessoas

envolvidas com a pesquisa em uma perspectiva global de suas ações; (b) redistribuir as práticas pedagógicas em seus contextos de enquadramento na Sociologia Escolar e, (c) conectar as ações e as práticas das/os professoras/es de modo a seguir as associações que constroem com os diferentes actantes dos temas, conceitos e teorias sociológicas e os dispositivos legais do Ensino Médio Gaúcho.

4.1 “GRAMPEANDO” AS AÇÕES DAS/OS PROFESSORAS/ES NO PLANO DE SUAS TRAJETÓRIAS

Em todas as entrevistas, optei por iniciar a produção dos dados com um diálogo sobre as trajetórias pessoais que as/os professoras/es entendem como motivações para as suas escolhas profissionais. Avalio ser importante iniciar o último capítulo com esse preâmbulo de dados, por compreender que desta forma seria possível operar o primeiro movimento de planificação do social, proposto por Latour (2012) como uma das estratégias para rastrear as associações. Sendo assim, me esforço a acompanhar as narrativas das/os professoras/es que buscam “estabelecer conexões contínuas entre uma interação local e outros lugares, tempos ou agências por meio dos quais um local é *levado* a fazer coisas” (Latour, 2012, p. 251). Com isso, faço o exercício de “enquadrar o local em um contexto” para “*grampear* os atores em suas ações” (Latour, 2012, p. 252). Neste subcapítulo, irei dedicar a análise dos dados codificados no *software* NVivo com os seus subcódigos: “Escolha profissional” (Trajetória educacional, Trajetória familiar, Trajetória política e Trajetória profissional) e “Componente curricular” (Sociologia e Trilhas).

Como descrito no capítulo anterior, desenvolvi a pesquisa com seis pessoas que foram enquadradas nos critérios de seleção e exclusão no percurso metodológico. Para otimizar a apresentação e o conhecimento sobre quem são e como se tornaram atores relevantes para a produção dos dados, apresento a tabela abaixo com uma síntese das suas atuações profissionais.

Tabela 9 – Síntese da atuação profissional das pessoas envolvidas na produção de dados.

Identificação na pesquisa	Idade	Instituição de Ensino Superior de formação em Ciências Sociais ou Sociologia	Ano de conclusão da Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia	Tempo de trabalho na Rede Estadual de Educação	Cidade onde atua/atuava como docente na Rede Estadual de Educação
Gabriela	36 anos	UFRGS	2011	8 anos	Canoas
Natália	37 anos	UFRGS	2017	1 ano e 7 meses	Canoas
Beatriz	55 anos	UFRGS	1994	16 anos	Canoas
Mateus	34 anos	Uniasselvi	2022	9 anos	Sapucaia do Sul
Bruna	33 anos	PUCRS	2015	6 anos	Canoas
Leandro	41 anos	UFRGS	2014	7 anos	Canoas

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações iniciais sobre as/os professoras/es entrevistadas/os evidenciam a pluralidade das idades e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como um espaço de formação acadêmica que conecta quatro destas pessoas. A idade das/os professoras/es não possui uma relação de equivalência imediata com o tempo de trabalho como docente tão pouco com o ensino de Sociologia.

As pessoas formadas na UFRGS e na PUCRS realizaram o curso de graduação em Ciências Sociais e apenas o professor Mateus cursou Sociologia pela Uniasselvi. A recorrência da UFRGS como instituição de Ensino Superior onde cinco professoras graduaram-se evidencia o espaço de socialização acadêmico e profissional semelhante, porém, vivenciado de formas diferentes: as professoras

Gabriela e Natália narraram ter vivido experiências frustrantes durante a graduação que as fizeram, inicialmente, distanciar-se da docência; a professora Beatriz contou com grande entusiasmo a sua participação nos cursos de Especialização em “Ciência Política”, “Sociologia para o Ensino Médio” e “Orientação Educacional”; o professor Leandro apenas relatou ter realizado o curso na instituição. Durante as entrevistas, os percursos de formação acadêmica das/os professoras/es foram dados mais explorados, como apresento abaixo.

Quadro 7 – Titulação acadêmica das pessoas envolvidas na pesquisa.

Identificação na pesquisa	**Titulação acadêmica mais elevada**
Gabriela	Mestra em Antropologia Social (UFRGS)
Natália	Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS)
Beatriz	Especialista em Ciência Política (PUCRS), Sociologia para o Ensino Médio (UFRGS) e Orientação Educacional (Universidade Cruzeiro do Sul)
Mateus	Doutor em Sociologia (UFRGS)
Bruna	Mestra em Ciências Sociais (PUCRS)
Leandro	Licenciado em Ciências Sociais (UFRGS)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha por cursar Ciências Sociais é um fato interessante em todas as entrevistas. Neste ponto, mobilizo o subcódigo “Trajetória educacional”, do código “Escolha profissional” para localizar os atores em suas ações. As professoras Gabriela e Bruna e o professor Leandro relataram ter tido experiências significativas com professoras da Educação Básica a tal ponto de terem sido inspiração para querer dedicar-se a estudar sobre a sociedade e em determinado momento, tornar-se professoras: a professora Gabriela relatou o diálogo afetivo com o professor de História, a professora Bruna narrou os desafios que recebia do professor de Sociologia e o professor Leandro fez memória das aulas de uma

professora da EJA[20]-Ensino Médio que constantemente relacionava os conteúdos com a condição de trabalhador dos estudantes, bem como de um professor de História do curso pré-vestibular.

> Nós tivemos, acho que o mesmo professor, né, o professor Manoel[21]. E ele, enfim, ele sabia ali, te colocar questões, né? Ele sempre tornava a aula, que embora alguns não gostassem, né, de uma aula muito teórica, né? Mas o jeito que ele abordava as coisas eu gostava muito. Sempre gostei. E aí conversando com ele, né, naquele ano de terceiro ano assim, que a gente vai resolver ali o que que faz, o que que não faz, eu disse para ele: "Eu gostaria muito de fazer História, mas é eu tenho uma certeza, eu não quero ser professora". Então, é, talvez o curso de História me limite um pouco. E aí naquele momento o desconhecimento também das possibilidades do explorado em História, né? Porque, enfim, adolescente ali, eu tinha 16 anos, né? Ah, 17, acho, né? Então, não sabia e aí também conversando com ele, ele disse: "Ah, é pelo teu perfil, pelas coisas que tu gosta, né? É, quem sabe o curso de Ciências Sociais? Né? Procura saber sobre o curso de Ciências Sociais que eu acho que, né, assim, tu vai gostar, ele traz bastante da História, né, acho que tu vai conseguir ter ali uma boa inserção" (Gabriela).
>
> E e eu escolhi Sociologia, ah, porque era a disciplina que eu mais gostava na escola, né?! E agora eu estudei na mesma escola em que eu trabalho agora e era, eu sempre gostei bastante de estudar, mas Sociologia era uma disciplina que eu me destacava, que eu gostava de estudar, de aprender mais, de procurar e para além do que era exigido, né, na escola. [...] Ah, eu acho que tinha uma uma lenda urbana na escola naquela época que era um professor eh, né, ele ainda tá ali na escola, mas o professor Eucledes[22] que era assim umas tu não tinha aula com ele ainda, mas tu já sabia quem era porque os outros comentam, né, falavam assim da do nível de exigência, de dificuldade, tã, e da personalidade dele e tudo mais. E eu não me dei muito bem com ele logo no início, quando eu tive aula de história com ele. E e aquilo me acho que talvez me motivou a eu gostava muito de estudar, mas acho que me dedicar ainda mais àquela aquele conteúdo quando eu fui ter sociologia com ele no terceiro ano. E então tinha um pouco da questão do ego, assim, de me sentir bem, porque eu ia eu ia bem numa disciplina que a maioria dos outros alunos não tinha mais dificuldade. Mas eu acho que eu me encontrei bastante assim nos temas, né, na preocupação da da sociologia com as com as questões sociais, das relações e tudo mais. Então, ah, acho que é isso. [...] Foi, foi porque no início a gente não se deu bem. Eu era muito religiosa na época e ele, né, a gente teve um alguns embates assim e e depois acabou acho que, né, as duas coisas se associando assim, eu queria mostrar que eu conseguia fazer as coisas e eu gostava do que eu tava estudando. Então eu acabava estudando mais do que ele tava exigindo e daí eu acabava me destacando um pouco mais na sala porque, né, trazia esses elementos que que os outros alunos não traziam, mas era mais na escrita, né? Porque assim, se eu tivesse que aquela época, se eu tivesse que falar, debater, era muito muito difícil. Bem, ele na verdade assim, ele era um professor mais tradicional, né? (Bruna).
>
> Ah, então eu acabei com essa, com esse olhar assim, e até a partir do hoje, né, eu tinha uma professora que me levou a pensar isso também, a fazer a

[20] EJA é a sigla que corresponde à modalidade de "Educação de Jovens e Adultos", ofertada para todas as etapas da Educação Básica. Para saber mais acesse o site: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/panorama-da-eja-no-brasil.

[21] Identificação alterada para manter o sigilo do relato.

[22] Identificação alterada para manter o sigilo do relato.

> a essas preocupações, tinha uma pessoa no Charrua[23], agora eu não me recordo do nome dela, ela não tá mais lá no Charrua. Ah, e aí eu, as aulas dela me chamava muito a atenção, porque ela falava muito sobre essas questões eh… dos trabalhadores, né, hã, questões operárias, questões de movimento social, ela trazia muito isso nas aulas, era muito muito bacana. Eu acabei pensando em fazer, então, um curso que fosse nessa área. [...] Tô tentando aqui recordar o nome dela. Eu lembro que ela saiu da escola porque ela passou num concurso aí. Mas eu lembro sim, lembro de uma aula dela na EJA, que ela tava falando sobre a Revolução de 30, sobre Getúlio Vargas e o movimento operário naquele período ali, a formação do PCB, né, Coluna Prestes, a questão do suicídio do Vargas, né, os motivos que levaram o Vargas a se se suicidar, né… Que boa parte foi essa pressão do setor industrial e cafeicultor, né, também. E que ela, e ela falava muito sobre a questão da organização do mundo muito operando naquele período ali, sobre os movimentos por conquista de direitos, né, no Brasil, na verdade no Brasil a gente fala em direito social no Brasil começa a partir desse período, esse a gente não tem como falar nisso, muito menos direitos políticos, né. Que o até o de Carvalho ele fala, né, os direitos sociais no Brasil eles foram por último, né, eles, ele, é, eles falam, ele comenta que os meios sociais e políticos no Brasil, eles vieram por último, né. Primeiro vieram os individuais, mas os sociais e políticos não vieram acompanhar. Então no processo, estão chegando. É, é, e tem aquele livro dele, Cidadania e o longo processo. É muito bom aquele livrinho dele.
> Então eu lembro dessa aula assim, né, que, eh, mas ela sempre ela falava assim, outras questões também. Ela trazia sempre, ela trazia essa discussão. Eu lembro que teve uma greve uma vez, ela foi a única professora fez a greve lá no Charrua. Ela foi eh, foi e fez a greve lá no Charrua. Pois é, me parece, a gente não tinha aula de História lá. As outras todas tinha, não tinha aula de História. E aí me parece ela bem coerente. E com isso, eu terminei o Ensino Médio e fui fazer, hã, fui fazer pré-vestibular, né. Fiz um pouco de pré-vestibular, um grande amigo me ajudou. Hã, fiz o o vestibular, lá também eu conheci outro professor, que é o Roberto[24], que depois eu fui colega do filho dele depois e que ele dava aula de História no cursinho. Ele falava muito de, também, problema que estava as questões de exploração, essas questões mais latentes da sociedade, assim, que nós, a ciência do homem, gostamos de discutir, de problematizar. E eu conversei muito com ele, assim, então ele falou: "Bah, mas você tem perfil, né, é de fazer Ciências Sociais, tem um curso que é Sociologia, acho que é… tá claro que tu vai gostar". E eu lembro que daí em 2 mil e… em 2000 e 2004 ali, eu prestei vestibular na UFRGS para Ciência Sociais e acabei não passando, né (Leandro).

A professora Natália identificou que na escola em que cursou o Ensino Médio havia uma “militância forte” tanto por parte do professor de História quanto pela direção escolar como fatores que a influenciaram para a escolha em cursar Ciências Sociais. O professor Mateus apresentou uma narrativa que contempla tanto a sua trajetória na Educação Básica quanto no Ensino Superior como motivações para a escolha profissional.

---

[23] Identificação alterada para manter o sigilo do relato. Nome da escola onde Leandro concluiu o Ensino Médio.
[24] Identificação alterada para manter o sigilo do relato.

> E é interessante que eu vou, me vou desenvolvendo esse desejo, essa vontade de ser professor, muito também vinculado à etapa de ensino que eu tô, né. A fase, a modalidade que eu tô. Quando eu saio da do fundamental um, eu vou pro dois, eu entro na época da quinta série, hoje é o sexto ano, né. A quinta série que já começa aquela coisa de vários professores, né. Para que que é para para várias disciplinas, aí eu me dou conta que opa, né. Aí eu me dou conta que existem as especialidades, né. Um professor ele pode dar aula de uma disciplina só. [...] na PUC, ah eu acabo me interessando, acabo me envolvendo com as disciplinas de Psicologia Social 1, Psicologia dos Grupos, acabo me vendo muito nessas disciplinas que dialogam e que discutem muito o processo de formação do sujeito, né, da subjetividade, como a gente trabalha, como a gente usa muito, é um termo muito utilizado na psicologia social, né. Então, essa ideia de como a sociedade, né, e o indivíduo, eles se relacionam, como a estrutura psíquica, como essa subjetividade, ela se constitui a partir da relação desse indivíduo com o mundo social. E nisso, eu acabo tendo uma disciplina de Antropologia Social e uma disciplina de Sociologia aplicada à Psicologia na PUC. Essa disciplina de Sociologia Aplicada não existe mais no meu curso, né, da Psicologia da PUC. Entro, né, na PUC como aluno prounista, importante comentar. Ah, cara, e acabo então, ah, gostando muito dessa disciplina, né. Entendendo muito que essa disciplina de Sociologia, de Antropologia, elas eram não só complementares, mas elas eram uma Área de Conhecimento, né. Diversas, né. Totalmente autônoma em relação à Psicologia e ok. Fico nesse contato. Nisso, eu tô participando de grupo de pesquisa lá no Serviço Social, na Faculdade de Educação. Então, eu fico fazendo esse trânsito. Em um, eu tenho bolsa, no outro eu não tenho, eu sou voluntário então fico trocando, daqui a pouco eu troco, viro bolsista na Educação e fico voluntário no no Serviço Social e por aí eu vou. Inclusive, conheço o pensamento marxista, o pensamento marxiano, na verdade, do Marx, a partir do grupo de pesquisa do Serviço Social, que é o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, que eles trabalham muito com método, né, dialético do Marx, trabalham muito com a teoria marxista também e isso também vai influenciando cada vez mais esse interesse pelas Ciências Sociais (Mateus).

No subcódigo “Trajetória familiar” foram reunidos os relatos em que as/os professoras/es narraram episódios de seus relacionamentos familiares como influenciadores para a escolha profissional em Ciências Sociais/Sociologia e também a ênfase na Licenciatura. A professora Gabriela foi a única a relatar uma recusa inicial com a formação docente. Ela é filha e neta de professoras de redes públicas de ensino e por ter visto “aquela desvalorização, aquele cansaço, aquela questão de tu nunca estar em casa, de quando tu está em casa tu está fazendo coisas da escola” (Gabriela), ela inicialmente buscou distanciar-se cursando, em primeiro momento, o Bacharelado em Ciências Sociais. A atuação como docente vai ocorrer em um momento posterior em sua jornada profissional, sendo codificada no subcódigo “Trajetória profissional”. Em direção oposta, a professora Bruna narrou

que o desejo de tornar-se professora foi construído por meio de processos de socialização, tais como:

> (...) papéis de gênero também, porque meu irmão nunca brincou de ser professor, mas eu brinquei muito de ser professora em casa, então eu pegava, usava as portas da casa como quadro, escrevia com gás e dava aula pros ursinhos, pros não sei o quê (Bruna).

Os processos de socialização familiar também são evocados por Natália, Beatriz e Leandro. A professora Natália narrou que a escolha por se tornar professora de Sociologia foi um processo de disputa contra a sua trajetória de vida atravessada por desigualdades e privações:

> A minha mãe, ela foi adotada, ela daí depois com o tempo ela vive uma situação de ela parte da família, algo meio [filme nacional] “Que horas ela volta?”. Isso fica muito confuso na minha constituição, porque eu nasci então dentro da família, que tirou a minha mãe com 10 anos para um algo depois mais velha, nas Ciências Sociais, vou relacionar a um trabalho trabalho análogo à escravidão, mas ao mesmo tempo que não, porque havia afeto, havia uma relação e aí eu cresço nesta família. E essa família me dá todo amor, suporte... Mas isso, em algum lugar, vai ficar sempre nessa produção de um conflito. E a minha mãe, ela não foi alfabetizada, não quis estudar, desistiu, então não sabia ler, escrever e esse processo de socialização que faltou à minha mãe me pegava, isso claro, tendo essa noção hoje, né? Porque ela era um pouco infantilizada, então ela gostava de bonecas, de ter bonecas, coisas infantis no quarto dela e que isso colocava ela para, para minha família num lugar meio de um atraso cognitivo em algo de uma saúde mental e ela não tinha nenhuma, hã, comprometimento, nada, só por este gosto, tá? Só que esses elementos, depois eu vou entendendo, que é essa falta da infância, né? Então que ela não teve hoje, ela tinha, daí depois de adulto ela passa a ter acesso, ela vai querer ter o que ela não teve, porque catava, ali, lixo e, e algumas lacunas do próprio processo de socialização, que depois estudando, nãnãnã, escola, educação, eu vou, pô, é isso que pegava na minha mãe. Só que em mim, eu acho que ao mesmo tempo, numa justiça assim, uma ruptura de uma reprodução, eu também quis sair deste lugar da minha mãe. Então, claro, não consciente, né? Então, acho que isso de algo muito inteligente, academicista, tá estudando até hoje, sempre buscando então, esse lugar, hã, de libido minha… Meu é o estudo e tá. Muito acho que por esse atravessamento da História, da minha história que se marca, né, no encontro e desencontro com a história da minha mãe. E a Licenciatura, então, não, nunca foi, talvez, muito, ah, aí, claro, depois com uma maturidade, vai pensando, vai tendo mais um olhar político. Sim, eu boto muita fé na educação, então, todos os meus campos de trabalho, sempre vai ter a palavra chave educação, nesse lugar de ah, tá tudo um péssimo de mal a pior, mas eu vejo sempre que na base ali, né, na educação que a gente a gente pode ter, ah, uma chance de alguma coisa, mas acho que pegou muito mais esse lugar de constituição, de história de vida, de romper com algo ou de temer algo. [...] E eu começo a perceber dentro do Santo

> Antônio[25], toda aquela informação que eu vivia lá dentro, que a minha tia estava me formando, moldando a ser uma, né, ser uma pequena tia. Então, que o meu caminho era, ah, seria seguir na Administração, ir para essa área. Ao mesmo tempo que eu não, eu não concordava com muita coisa, com muitos, com muita postura, com muito discurso. E aí eu acho que nesse movimento, que foi inconsciente, hoje eu consigo perceber, tipo, não, vou fazer esse caminho aqui totalmente desviante. E as Ciências Sociais, que vai meter o pau, que vai criticar, que vai enfrentar, e a Licenciatura, que é a professora, né, que é algo que ela ia criticar das pessoas pobres, raladas, que só incomoda, que não quer trabalhar, nãnãnã. E aí eu vou lá pro que incomoda, pro enfrentamento. Então, acho que foi muito também nesse movimento de, de uma divergência que ainda estou vendo, pensando sobre... A vida está acontecendo, então tá, não, ainda tá no divã (Natália).

Leandro evidenciou ainda mais os processos de desigualdade e vulnerabilidade social que viveu na infância e adolescência como fatores que o fez construir a percepção de que apenas a educação transformaria a sua realidade social. Ele narrou com detalhes os dilemas materiais vivido por sua família parental e como a acolhida na família de um amigo mobilizou transformações em suas expectativas de futuro.

> Exato, com uma possibilidade de ascensão, na verdade, de mobilidade, ascensão, né?! É que por exemplo, a minha questão eh pessoal assim, ah o meu pai era um dependente químico, alcoólatra dependente químico, né. Então, ele tinha problemas muito muito fortes com drogas, assim. Drogas químicas, né, e o álcool também. E então a minha mãe, a gente não, a gente, ah, nós vivíamos entre São Leopoldo e Canoas, né. Então, me criei nessas duas cidades, na verdade. Mas lá em São Leopoldo, lá teve um tem uma família que eles me ajudaram muito. Eles, numa dessas separações que a minha mãe veio para cá, porque meus avós moravam aqui, né, moravam aqui com nós, moravam lá na Vidal, na (Rua) João Fernandes Vieira[26] lá… Então aí como numa dessas separações, eu estudava lá numa escola municipal lá no Parque[27], lá na Vila Justiça[28], lá em São Leopoldo. Aí eu fiquei amigo de um gurizinho lá, de uma criança, né, como eu, também era criança. E a gente criou uma amizade que até hoje nós somos amigos, né. Então, a família dele, eh, sabiam da dessa realidade da do meu pai, né, que ele batia na minha mãe, né, dos problemas que a minha mãe enfrentava com ele, da dependência química dele, né, e tal. Aí, ele propôs para a minha mãe: "Não, então, deixa o Leandro ficar aqui comigo, com nós e a gente vai cuidar dele, com a gente pelo menos esse ano". Só que daí, foi esse ano durou os 2, 3 anos eu fui com eles. E aí, ia uma família de classe média e lá eu aprendi com eles, porque lá eles cobravam bastante. Eu me tornei meio que o segundo filho deles. Então lá, porque o meu tio era

[25] Identificação alterada para manter o sigilo do relato. Nome da escola onde Natália concluiu o Ensino Médio.t

[26] Identificação alterada para manter o sigilo do relato. Nome da rua onde Leandro morou com sua família parental.

[27] Identificação alterada para manter o sigilo do relato. Nome da escola onde Leandro estudou.

[28] Identificação alterada para manter o sigilo do relato. Nome do bairro onde Leandro morou com sua família parental no município de São Leopoldo/RS.

> contador, né. Eu falo com eles até hoje, somos super super amigos. E o filho dele é meu meu amigão até hoje também, ele se fala volta e meia eu vou lá no churrasco do meu povo lá, a gente é super amigo até hoje. Então daí naquele tempo a gente ali acho que 90 e alguma coisa, né, é 90 e né, mais uns anos 90. Eu fiquei com eles daí, mas eu vinha aqui na minha mãe, mas depois morei com a minha mãe, daí mas parava mais com eles do que com a minha mãe e eles cobravam muito disso. Então aí fiquei lá, trabalhei com ele, né, ele é contador. Ah, comecei a trabalhar no escritório dele e depois quando eu fiquei mais adolescente trabalhava de *office-boy* no escritório dele, eu e meu amigo, que é o filho dele, né, que ele é filho, esse é meu amigo, ele é filho único e ele me tem como irmão, até hoje, né. Então foi bem legal, assim. E ele sempre me incentivou e eu via ele sempre lendo, né, eu sempre lia, apesar de hoje ser um cara super conservador, bolsonarista, real. Mas eu respeito ele por essa referência que ele foi para mim, né, e acabou sendo a família dele foi para mim uma referência, né. E eu aprendi a ensinar com eles, eles me ensinaram eh bastante a valorizar isso, até porque ele sempre pagou o curso para o meu amigo, né. Meu amigo, ele é um cara que ele trabalha com tecnologia hoje. Salário dele e o vale-refeição dele bota o nosso no bolso. Hum. Mas ele é um cara super humano, é super gente fina, né. E ele daí o meu tio sempre estimulava ele a estudar, esse meu amigo ele fez daí ele fez Ciência da Computação, né, na Feevale, depois fez de Administração na Unisinos. Então meu tio sempre estimulava ele a estudar, né, e eu peguei essa também, essa inspiração assim neles que eles me ensinaram também (Leandro).

As vivências familiares também se conectam com o subcódigo “Trajetória política” para as professoras Gabriela e Beatriz. Enquanto Gabriela faz um relato afetivo do profundo envolvimento de sua família com a política municipal, Beatriz narra ter construído um desejo de afastar-se de posicionamentos políticos de sua família.

> [...] meu tio, é ele ele foi candidato a vereador algumas vezes. Ele nunca se elegeu. Mas é, ele sempre me levou muito para esses ambientes que tinham antigamente, de comício, de festa de partido, dessas coisas, né? Então a gente frequentava esse ambiente do PT desde muito cedo. Desde muito cedo. Então o meu tio, eu, minha prima, a gente ia sempre, né, nesse, assim, aquela coisa, muito pela festa, muito sem entender, mas ao mesmo tempo estando, tipo assim, ouvindo o Lula falar, ouvindo grandes caras assim, né? Ali ter e aí alguma coisa a gente, não, é isso aí mesmo, né? Então, eu fazia boca de urna, né, Rafa? Criança, fugia da Kombi do Conselho Tutelar (Gabriela).
>
> [...] porque um lado da minha família, é, ele tem bastante, essas pessoas, assim, meu avô era muito rico, era juiz, era Juiz do Trabalho e ele dizia assim: “ó, os assim, eu vou pagar faculdade para todo neto que quiser ser advogado, porque advogado é que pode”. E eu sempre, eu sou neta mais velha, E eu sempre fui fora da curva. Eu disse: "Tu não manda em mim". Eu dizia, né, e ele era anti esquerda, né?! Obviamente. E eu sempre fui a totalmente de esquerda. Na época era o PT, né, que tinha mais, né. Então eu sempre fui combativa. E aí eu não, eu vou fazer algo que vai fazer alguma coisa pela pela vida, né, dos outros, para tudo, né. Para mim melhorar, a sociedade e tudo. E eu achei que era essa história, né, da assistência social e tudo. E eu entrei, né, tinha lá, eu fiz estava fazendo

> cursinho na época e tinha aquela história das inscrições na UFRGS e os meus colegas eram todos para Medicina, meus amigos na realidade, eram tudo para Medicina, eu tinha, eu tinha um grupo que estudava para Medicina. E eu ali loca, né, botei Ciências Sociais, né. Na realidade com a minha pontuação tinha passado para qualquer coisa, não para Medicina talvez, mas para até para advogado, eu podia ir para a direita, eu podia ter ido para qualquer, mas eu tava lá na, né, achando (Beatriz).

A professora Beatriz e o professor Leandro fizeram relatos conectando as suas escolhas por cursar Ciências Sociais como expressões de suas militâncias e crenças políticas. Beatriz enunciou informações tanto de suas escolhas e compromissos político-pessoais quanto suas intenções em contribuir com uma formação crítica para as/os estudantes:

> Mas aí quando eu, eu gosto muito da parte social, sempre fui muito militante das causas sociais. Eu sou uma defensora dos direitos humanos, sabe?! Eu sou muito, eu não consigo com as injustiças, para mim, sempre me pesaram muito. Eu sempre tive aquilo, porque tantos têm pouco e poucos têm muito? Isso me, sabe, me angustiava muito. [...] Eu comecei a ver que não era só, tinha parte de política. E a minha veia política saltou ali. Porque a gente se forma em três, né, né: aí, Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas. E quando começou as cadeiras de Política, meu Deus, eu me apaixonei, né? Não vou, não vou te mentir que foi uma coisa que eu gostei muito, sempre gostei muito, gosto muito de política. E a Teoria Política é apaixonante, né [...] Tem um motivinho que eu disse chega de trabalhar dando assim, eu quero ir lá plantar sementinha. Eu dizia: "Eu quero fazer com que esses adolescentes tenham esperança no futuro e lutem pelo futuro deles", sabe?! E ali eu comecei, né, a minha jornada de tentar botar uma luz na cabeça deles e é uma briga. É, lá no início, eu tinha mais, talvez mais energia, né, óbvio. Eu tinha energia, eu, eu era muito militante e muito assim trabalhei com isso. Nunca eu levei a minha ideologia política, nada para dentro da sala de aula. Eu sempre dizia para eles: "Gente, tem este caminho, este caminho e este caminho". Agora são vocês que vão escolher. Porque agora eu acho que vocês estão preparados para escolher os caminhos né, que a vontade de vocês, a aquilo que eu consegui colocar dentro de vocês vai levar vocês (Beatriz).

Diferentemente de Leandro, que narrou a sua trajetória de militância política com partidos e movimentos sociais durante os seus estudos no curso de graduação em História, não concluído, na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA):

> Bah, era um período muito das cotas, aliás, aprovação das cotas na UFRGS. Eh, a nossa com o Movimento Passe Livre, que eu tinha, a gente tinha o Luke que em Canoas também. A nossa participação com o MST, que a gente tinha um coletivo de educadores no no acampamento Antônio Jorge da Costa, que é em Nova Santa Rita também. Inclusive, quando teve a

> ocupação da Aracruz Celulose, nós também levamos o pessoal do MST lá para UFRGS, para distribuir os jornais, falando sobre o impacto da celulose no Estado. O pessoal da Terreira da Tribo foi para lá apresentar uma peça. Então, tinha muita coisa acontecendo. Que hoje assim parece que é uma distopia hoje como a gente não é, parece que é inimaginável, né? Parece… Tu não consegue pensar (Leandro).

A professora Natália, porém, possui um relato forte e intenso ao narrar que, durante o Ensino Médio, teve acesso a uma revista chamada “Vestibular” e descobriu através dela a existência da graduação em Ciências Sociais. Natália narrou que durante o leitura sobre o curso ela percebeu que a potência de diálogo com a sua existência como pessoa:

> era muito mais alinhado também a minha postura, né, né, enquanto pessoa, enquanto uma jovem assim, então, ah, me descobrindo mulher lésbica, saindo, então era um curso que estava muito mais alinhado com relação à cultura, política, tudo. Eu disse: "É, isso aí vai ser a licenciatura neste rolê aqui". Então, eu escolhi as Ciências Sociais, Licenciatura (Natália).

As professoras Gabriela, Natália e Beatriz relataram experiências profissionais em outros campos de trabalho das Ciências Sociais após concluírem a graduação. O início de suas carreiras docentes ocorreu em um momento de desemprego e a necessidade de possuir uma fonte de renda emergencial. Destas, apenas a professora Beatriz relatou o apreço com a profissão docente, narrando a sua atuação profissional como um compromisso pessoal e político: “eu quero ir lá plantar uma sementinha”. Esse discurso de comprometimento pessoal e político emergiu em outras entrevistas ao relacionar tanto a escolha pelo curso de graduação em Ciências Sociais, quanto pela profissão docente: o professor Mateus narrou um episódio de encantamento com a sua professora da 1ª série do Ensino Fundamental e isso teria o motivado a desejar tornar-se professor pois “ela dava aula com amor” e, o professor Leandro contou que em 2024 alguns estudantes desenvolveram pesquisas para a Feira de Ciências Humanas a partir de suas aulas e isso o fez entender que conseguiu “deixar um legadinho com eles”.

Porém, no subcódigo “Trajetória profissional” foram identificados apenas os relatos de Bruna e Mateus, pois eles evidenciam como as suas práticas profissionais mobilizaram o desejo de tornarem-se docentes de Sociologia na Educação Básica.

Mateus relatou que a sua primeira formação em nível superior foi no curso de Psicologia na PUCRS e, por isso, inscreveu-se para ser professor da Rede Estadual de Educação em cursos de Ensino Técnico. Ao ser contratado, foi informado que lecionaria outros componentes curriculares, entre eles a Sociologia. A partir desse vínculo profissional, ele percebeu-se desejoso pela formação profissional na área e como as duas graduações poderiam ser conectadas entre si.

> Eu acabo me interessando por ser professor de Sociologia na prática, né. Sem ter uma formação ainda como professor, né. Ah, ainda sendo aluno, né, verdade, de graduação em Psicologia, terminando, eu ingresso nessa disciplina de Sociologia, né. Tenho contato com os livros didáticos, tenho contato com a pessoa, né. Com essa diversidade de linhas teóricas da Sociologia e acabo então decidindo cursar a licenciatura em Sociologia, mais ao final aí da graduação em quase terminando a graduação em Sociologia, já iniciando o Mestrado, na Psicologia Social, eu ingresso na Licenciatura em Sociologia, faço então essa formação, né (Mateus).

Bruna tornou-se professora de Sociologia também a partir de uma oportunidade de trabalho na Rede Estadual de Educação. Porém, diferentemente de Mateus que já havia narrado ser desejoso por tornar-se professor, Bruna evidenciou que as suas brincadeiras de professora na infância (narrado anteriormente neste subcapítulo) ocorriam de modo tímido sem a presença de amigos, apenas com a ação de actantes não humanos, os seus “bichinhos de pelúcia”. Sendo assim, a docência foi uma possibilidade e um desafio:

> Eh, mas eu fiquei desempregada e eu morava do lado da escola, meu marido disse assim “eh saiu no site da da SEDUC que precisa de professor de sociologia”, né, e eu ainda tinha bastante reservas assim, principalmente em relação a a a questão da fobia e tudo mais, mas eu fui tentar, né?! Daí e foi inacreditável assim porque ah, eu me encontrei muito na licenciatura! Eu amo estar na escola, eu amo estar na sala de aula e, né, estar na volta dos alunos. Assim, eu tenho, eu ainda tenho a fobia social, eu ainda tenho que, né, criar várias estratégias porque eu saio muito esgotada mentalmente da escola, né?! Então assim, normalmente eu saio da escola, eu tenho que vir para casa e eu tenho que dormir uma hora para poder recuperar, né, poder para conseguir pensar de novo, trabalhar, fazer outras coisas, porque eu saio bastante esgotada assim e mas eu não trocaria de profissão assim agora, né. Eu gosto bastante de estar na escola e eu e eu consigo enxergar as minhas pequenas vitórias assim em relação ao diagnóstico, né, desde que eu comecei a dar aula lá na escola em 2019 até agora (Bruna).

Essas pessoas e as suas ações de construção de vida - pessoal e

profissional - são as mediadoras das práticas pedagógicas analisadas a seguir. Com este inventário de suas vidas espero ter conseguido “emoldurar” as suas narrativas nos contextos de produção e exercício da docência em Sociologia Escolar. Mas, antes de avançar, ainda quero sistematizar em quais componentes curriculares essas pessoas territorializaram práticas de ensino de Sociologia no contexto do Ensino Médio Gaúcho.

Quadro 8 – Componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho lecionados pelas pessoas envolvidas na pesquisa.

Componente curricular	**Pessoas envolvidas**
Direitos Humanos e diferentes culturas	Gabriela - Mateus
Democracia e Relações Sociais	Gabriela
Consumo e Impactos Sociais	Natália
Noções de Legislação Ambiental	Natália
Corpo, movimento e práticas corporais	Natália
Direitos Humanos e cidadania	Beatriz - Bruna - Leandro
Empreender-se e inovar para a sustentabilidade	Beatriz - Leandro
Identidade cultural	Bruna
Valor cultural	Bruna
Compreender, empreender, transformar	Bruna
Cooperativismo e meio-ambiente	Leandro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Através dos relatos obtidos durante as entrevistas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas por estas pessoas nestes componentes curriculares, desenvolvo os próximos e últimos subcapítulos.

4.2 “RECONDUZINDO” AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS QUADROS DE AÇÃO E ATENÇÃO

Neste subcapítulo, faço um esforço teórico de cotejar o segundo movimento da “ginástica corretiva” proposta por Latour: reconduzir a localização das ações dos actantes no enquadramento social (Latour, 2012, p. 283). Também ouso uma aproximação com a “educação da atenção” de Ingold (2010, 2020) a perceber que as práticas pedagógicas narradas evidenciam processos atencionais das/os professoras/es e também das/os estudantes para a sua realização. Para além de intenções pedagógicas previamente planejadas, as práticas pedagógicas relatadas transbordam uma conexão atencional entre docentes e discentes. Para tanto, irei mobilizar os relatos e as narrativas feitas pelas pessoas envolvidas na pesquisa organizadas nos seguintes códigos e subcódigos: Percepções curriculares (Sociologia no antigo EM, Sociologia no NEM, Trilhas NEM e Estratégias de resistência da Sociologia no NEM) e Práticas pedagógicas (Práticas sociais e Práticas de associações e atenção).

Realizar o empreendimento de seguir, descrever e analisar as práticas pedagógicas no contexto do Novo Ensino Médio me instigou a conhecer também as percepções das/os professoras/es em torno de suas práticas no currículo anterior, no “antigo” Ensino Médio. Por isso, trago, inicialmente, elementos do subcódigo “Sociologia no antigo EM” para iniciar o movimento de enquadrar as ações locais nos contextos sociais De imediato, percebi como relevante o fato de que aquelas/es professoras/es que tiveram experiências nesse arranjo curricular apresentam relatos saudosistas, como se a Sociologia Escolar tivesse sido bem desenvolvida apenas entre 2008 e 2017, no intervalo de tempo da efetivação Lei 6.822 de 2008 (Brasil, 2008) que tornou o ensino de Sociologia obrigatório no Ensino Médio. Beatriz foi a professora que narrou esse período como um período de boa organização das práticas pedagógicas sociológicas e avaliou como o melhor momento.

> Mas, ah, eu acho que antes era melhor. Porque era uma coisa muito mais, talvez a gente tinha, mais sedimentado. A gente sabia o que a gente tinha aquilo ali no primeiro, no segundo e no terceiro ano. Tinha uma crescente. Eu tinha alunos que chegavam realmente lá no terceiro ano e eles faziam um ENEM, que eles já faziam e um Enem e um muito bem nas humanas, muito bem. Porque e também em outras partes da vida, né, que eles participam assim… (Beatriz).

Mateus conseguiu narrar de forma detalhada a organização dos percursos de conhecimentos sociológicos que desenvolvia no antigo Ensino Médio:

> Na verdade, eu começava com os tipos de conhecimento, né, até chegar na ciência, até chegar na ciência social, até chegar na sociologia, que é o componente que eles tinham. O que que é a sociologia, o que que ela estuda, qual o objetivo dela, né. O que que ela objetiva fazer, né, no Ensino Médio, que é fomentar a imaginação sociológica e tal, tal, tal, tal. Depois apresentava para eles, em linhas gerais, os clássicos e os contemporâneos, ali muito geral. E aí, no primeiro ano, a gente trabalhava muito na escola, uma pegada de trabalhar, ao invés de sociologia, a gente trabalhava muito a pegada da antropologia: identidade, culturas, o que que é cultura, indústria cultural, socialização primária, secundária, que é justamente né, de como é que o indivíduo se torna indivíduo, né. Ou seja, componentes que estão relacionados à sociologia e à antropologia, mas a gente trabalhava muito uma pegada de antropologia com eles. Segundo ano, a gente trabalhava de fato a sociologia mais clássica, Durkheim, Weber, Marx, conceito de fato social, ação social, classe para Weber, pegava ali um pouquinho da sociologia contemporânea, mas sempre tentando relacionar com temas, né. Então, ó, o fato social lá, né. Então, aí pegava a partir do fato social, futebol é um fato social ou não? O quanto isso está relacionado às questões de masculinidade, feminilidade no nosso país, né, na nossa cultura. Então, trabalhava muito nessa pegada com eles, né. E terceiro ano, isso era algo que a gente tinha pensado no nosso componente, que é política. Então, a gente trabalhava muito mais pensando que eles, né, no terceiro ano eles estavam um pouco mais maduros para essas questões, essas discussões. Então, né, pá, o que que é política, o que que é estado, os tipos de estado, os movimentos sociais, né, as questões de desigualdades ali, a gente trabalhava no segundo ano, mas puxava para o terceiro ano também essa discussão (Mateus).

Diferentemente, Leandro narrou que o antigo Ensino Médio oportunizou um maior tempo de efetivação da Sociologia Escolar, mas sem uma gradação fixa de quais saberes sociológicos seriam mobilizados linearmente.

> Ah, eu olho eu enxergo assim que para mim não tem muita mudança assim, né, para termos de organização assim do conteúdo, sabe. Porque a Sociologia ela, a Sociologia, ela não tem muito essa essa… esse planejamento “ah um conteúdo programático”, certo?! Ela, eu não vejo ela assim, pelo menos. Que é, por exemplo, tu tem que pegar um exemplo lá de História, tá?! Tipo, não entendi o que quero dizer. História tem lá primeiro ano, primeiro ano trabalha conceitos de história, o que que é história, depois trabalha pré-história e as primeiras civilizações e as antigas civilizações e o Egito e antes do progresso e Roma. É isso?! Então, a gente não tem assim essa… esse cronograma. Mas o que eu me organizo para fazer? Daí eu faço com todas as turmas, sempre faço isso. Inclusive, agora nesse momento tô fazendo isso. Que é uma aula de introdução à Sociologia. Então, é para mim a mesma aula. Para todas as turmas, deve ser primeiro, segundo, terceiro ano, né?! Embora agora esse ano não tem, né, eu não

> tenho, não tem, não tem Sociologia no segundo ano. Antes a gente tinha, né, no primeiro, segundo, terceiro ano. É o que a única coisa que mudou agora, né, que tu falou assim, que mudou da burocracia é que antes tinha o primeiro, segundo, terceiro ano, né. A sociologia dita, agora aí, depois mudou, ficou só no terceiro. Depois ficou só no segundo, que foi o ano passado, né. E agora tem no primeiro e no terceiro. Isso. Tá?! Então esse para mim que mudou. Mas o que eu me organizo sempre para fazer com as minhas turma é discutir com eles a nossa Sociologia: o que que é a sociologia, né, a importância da disciplina. Ah, e aí para isso, para eles entender da onde vem, né, que é daonde vem, né, essa perguntinha boa. Eu trabalho com eles um pouco do Durkheim, do Marx e do Weber para explicar para eles o que que isso seria para todos, né. E depois aí já no segundo trimestre, uns primeiros eu… eu trabalho com essa questão da cultura, né: o que é cultura, relativismo cultural, né. O segundo ano eu já trabalho com as instituições sociais, né: que que é as instituições, processo de socialização. E no terceiro, eu trabalho em política, poder e Estado. Porque daí, o terceiro, eu já escuto mais questões da… das relações de poder, o que que é política, que é Estado, política brasileira, que é para para eles entender um pouco dessa desse mundo aí (Leandro).

Reparem que em todos os relatos há a mobilização de conceitos, temas e teorias sociológicas como coisas, não-humanos, actantes que afetam tanto a organização de trabalho da prática docente como das experiências que as/os estudantes seriam expostas/os. Nos termos da “sociologia das associações”, as/os professoras/es narram com certa “solidez” esses elementos do acúmulo dos conhecimentos sociológicos a tal ponto de gerarem “consistência” para a Sociologia Escolar (Latour, 2012, p. 103). Os conceitos, os temas e as teorias sociológicas são actantes, pois, modificam e fazem a diferença nas práticas pedagógicas destas/es docentes (Latour, 2012, p. 108).

Beatriz não apresentou a sequência de saberes sociológicos desenvolvidos no antigo Ensino Médio, mas algumas estratégias de suas práticas pedagógicas que evocam exercícios de atenção para a vida em sociedade.

> É, lá tinha esse crescente. Tinha esse crescente onde eles estavam aprendendo a se colocar, a entender o que eles queriam e se eles não gostassem, eles poderiam né, tentar reverter a situação, mas de uma forma, ah, de conversar, de dialogar, de trocar ideias. Isso é porque o debate te leva a isso. Porque tu tá lá com várias pessoas discutindo e eu ensinava a eles a escutar o outro. No momento que tu tá escutando o outro, né? Tu tem que ficar quieto, escutando o outro. E no momento da tua fala, tu pode, né, rebater as ideias ali e ali saía tudo bem tranquilo, sempre foi. Eu sempre disse: "O que, hã, o que for conversado no debate, fica no debate. A gente não leva para fora da sala de aula”. Até porque tem vezes que a gente trabalha temáticas como família, né? E vem muita coisa, sabe?! E aí a gente acaba conhecendo muito mais o outro, entendendo e sendo empático. E isso aí é muito importante. E aí a turma, ela parece que se une mais, sabe,

> depois de um debate. Ela tem essa proximidade, o entendimento do outro. Por que que o outro é daquela forma? Então, quando a gente trata da família, que é uma das instituições, né, sociais, e eu trabalho muito isso, eles começam a falar da própria família, né, como a transformação ocorreu na família e como que se trata os tratamentos, né? E aí ocorre até uma melhor aceitação desse outro (Beatriz).

Nesse trecho, Beatriz não especifica quem seriam as pessoas habilidosas e as iniciantes nas práticas de debate, mas conduz a compreensão de que ela, enquanto professora, estava mediando essas experiências. Talvez sem todos os elementos ingoldianos a respeito da "educação da atenção" (Ingold, 2010, 2020), houve nestas práticas a preocupação da professora em conduzir as/os estudantes para uma compreensão sobre a realidade social, no relato a respeito da temática "família", a partir de elementos de estranhamento, desnaturalização e alteridade tão caros para a Antropologia, um dos pilares para o ensino da Sociologia segundo as Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020).

Natália foi a professora entrevistada com menor tempo de docência na Rede Estadual de Educação (1 ano e 7 meses no dia da entrevista). Porém, ela narrou ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[29] durante a sua graduação. Ela narrou dois episódios de práticas pedagógicas em que o seu grupo de bolsistas executou atividades relacionadas com teorias sociológicas:

> Ah, os Nacirema também para alteridade. Então, foi muito rico, tinha outras atividades, mas eram conceitos da Sociologia de verdade, adulta né, colocando assim, que eram trabalhadas no Ensino Médio de uma forma muito massa. Ah, e eram trabalhadas de verdade, não era uma enrolação, era conteúdo mesmo e a galera participava, curtia, era super potente, foi bem legal.
> [...]
> Lembro que foi muito, que me marcou, no sentido de uau, isso funciona. Pessoal, pensa, eu lembro da galera numa vibe do Super Trunfo, ali dos capitais, entendendo os capitais do Bourdieu e discutindo. Lembro de alguns, hãm, alunos da época que pensavam a Sociologia, gostavam, engajavam e, claro, né, nós das Ciências Sociais, como a gente sabe quando isso, eh, é um trabalho que é realizado de verdade, ali com comprometimento, tem um reflexo muito grande pros alunos, de uma tomada ali, uma mudança, um entendimento e aí pode ser uma coisa clichê da consciência de classe, de consciência de sociedade, né, de si, então algo acontece. E esses alunos da época do PIBID, muitos, eh, seguem até hoje, né, numa distância, assim, seja numa rede social, e são pessoas que

[29] O PIBID é um programa de incentivo à formação docente para estudantes de licenciatura e também formação continuada para professoras/es das redes públicas de Educação Básica. Para saber mais, acesse o site: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid.

> foram, que me parece que se tornaram seres humaninhos bacanas, sabe? (Natália).

Tanto o conceito de alteridade quanto “os capitais do Bourdieu” são mobilizados a partir dos objetos, das coisas materiais utilizadas para desenvolver as práticas pedagógicas: os Nacirema fazem menção ao artigo “Os ritos corporais entre os Nacirema” de Horace Miner (1976) e o jogo de cartas Super Trunfo aos conceitos de capitais para o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esses elementos são figurações e mediadores para a ação de ensinar e aprender conceitos, temas e teorias sociológicas e das demais ciências sociais. Novamente, os relatos das pessoas envolvidas na pesquisa apresentam a incidência de não-humanos no desenvolvimento da Sociologia Escolar.

Esses relatos sobre as percepções curriculares das/os professoras/es a respeito da Sociologia Escolar são substancialmente modificados, quando, durante as entrevistas, busquei rastrear as suas interpretações relacionadas às modificações que o Novo Ensino Médio gerou para o componente curricular. Todas as pessoas envolvidas na pesquisa apresentaram relatos de que a Sociologia sofreu modificações substanciais no novo arranjo curricular de modo negativo. Elas/es apresentaram tanto elementos referentes à Matriz Curricular da Rede Estadual de Educação quanto às indicações de quais teorias, conceitos e temas estavam dispostos para serem trabalhados nas Matrizes de Referência. Essas Matrizes podem ser consideradas figurações dos novos dispositivos legais e assim, mobilizarem nas/os professoras/es ações que afetaram suas atividades profissionais. A professora Gabriela foi categórica ao relatar que as Matrizes “não são sugestões” e por isso, ela afirmou que “a gente tem que seguir aquilo ali” (Gabriela). O seu incômodo com a ação de imposição dessa normativa da Rede Estadual de Educação que ela detalhou um exemplo de indicativo de conteúdo que ela não compreendia a sua relevância para as turmas no ano letivo de 2025:

> E por exemplo, lá no último trimestre, por exemplo, né, do primeiro ano, colocaram Sociologia Ambiental. Eu acho isso bom, mas será que só isso? Né? Será que não tinha que ter outras coisas ali? Eu não sei, eu não gostei dessa dessa Matriz que chegou para nós agora assim, tanto em Sociologia quanto em Filosofia. Filosofia no primeiro ano eles querem que a gente dê Lógica Aristotélica (Gabriela).

Este relato da professora Gabriela extrapola a temporalidade prevista para a realização da pesquisa (2022 a 2024), porém, o recupero neste momento para propor a interpretação de que tanto a Matriz de Referência quanto a temática da Sociologia Ambiental são, por ela, narradas como agentes indutores do currículo escolar sociológico e de suas possíveis práticas pedagógicas. Sendo assim, mesmo que localmente, no contexto de sua escola de atuação específica, Gabriela mostra que irá construir práticas pedagógicas suas em cotejamento com as ações mediadas por actantes não-humanos. As Matrizes e o tópico indicado agem sobre as ações da pessoa humana e também sobre as suas percepções a respeito destas ações.

Os efeitos negativos do Novo Ensino Médio para a Sociologia Escolar também foram narrados pela professora Beatriz, porém, a partir da leitura do afetamento que seu trabalho sofreu.

> E com o Novo Ensino Médio houve uma ruptura. Mas é o objetivo deles, era isso, era esse, era uma ruptura total, né, do pensamento crítico. Então, então assim, eu não vejo nada de surpreendente nisso, porque a direita jamais vai querer que tu tenha um pensamento crítico. Então, ele vai todas as experiências que nós tivemos, né, dentro disso, a primeira coisa que acontece é nós, da Sociologia e da Filosofia, sermos afetados, né? Então, não me é.. não foi algo que me surpreendeu, né? Só que foi uma descontinuidade de um trabalho que a gente vinha fazendo, eu, pelo menos, eu e os meus colegas que eu tenho, que infelizmente agravou, né? Mais aí a situação com relação aos alunos, né? Que já é, já era difícil um aluno ser crítico e gostar de política agora menos ainda, eles não querem nem ouvir falar. Muito difícil, difícil. Muito difícil eu tratar desse assunto em sala de aula e movimentar, sabe? (Beatriz).

A professora Beatriz ilustra o cenário da Sociologia Escolar no Novo Ensino Médio em um quadro de disputas e ameaças políticas para os seus sentidos e as suas finalidades. A redução da carga horária do componente curricular no âmbito da Formação Geral Básica é lido, por ela, como um silenciamento ideológico possível de ser aproximado dos argumentos de Michetti (2020), quando analisa a construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Segundo ela, disputas político-ideológicas justificariam a redução do componente curricular na Educação Básica. Ela não indica detalhes sobre quais são os atores ou actantes envolvidos nessa disputa pelo lado da “direita”, mas posiciona-se no outro lado ao narrar ser “afetada” quando tem o trabalho modificado e, assim, não conseguir contribuir com a

construção do “pensamento crítico” com os alunos. A preocupação com a finalidade da Sociologia Escolar já foi tematizada por Mocelin e Raizer (2014) em uma pesquisa também desenvolvida com professoras/es do Rio Grande do Sul. Neste estudo, eles identificaram que

> a maior parte dos professores respondentes (63%) acredita que o principal objetivo da sociologia é o desenvolvimento da reflexão do aluno sobre questões sociais; 16% deles apontam como principal objetivo o desenvolvimento da cidadania e o respeito às diferenças, seguido por 12% que apontam o engajamento do aluno em questões de ordem pública, e 7% a revelação de processos de dominação e opressão. Cabe destacar também que apenas dois professores (de 154 respondentes) afirmavam não ter ainda uma opinião formada sobre a finalidade pedagógica da sociologia. (Mocelin; Raizer, 2014, p. 121).

A preocupação com a finalidade do componente curricular pode ter sintonia com as construções que as professoras/es fazem a respeito de suas próprias práticas pedagógicas e por consequência sobre as suas trajetórias profissionais. Além de Beatriz, o professor Mateus também evidenciou em seus relatos a preocupação com a dinâmica de seu ofício e as estratégias que conseguiu ou não realizar após a implementação do Novo Ensino Médio.

> Eu trabalhava, tentava trabalhar com a mesma qualidade, mas o que que eu perdia? Em termos de conteúdo, eu perdia. Porque é isso, eles ficavam, eles acabavam ficando defasados em termos de conteúdo, né. Então, eu dava prioridade para trabalhar a qualidade do que a quantidade. Então, é isso. Tinha coisas que ficavam lá para o terceiro ano, porque a gente não dava conta de trabalhar o conteúdo do terceiro do segundo ano todo. Porque eu queria trabalhar com eles, então, no terceiro ano, na Sociologia no segundo ano, que era um período, a gente trabalhava. Tinha prova, tinha trabalho, mas era aquilo. A apresentação de trabalho, por exemplo, durava três, quatro aulas, né. O que na turma lá do terceiro ano eu trabalhava no Itinerário trabalhava em uma semana, né, de três períodos, né, em três períodos. Eu trabalhava aqui naquela semana, era um período e dois, né, geralmente. Então tinha muito isso, né. Tinha muito essa essa essa pegada. Então, no segundo ano, por conta dessa carga horária de um período, era muito difícil a gente conseguir desenvolver em um curto período de tempo a quantidade de coisas que eu gostaria de desenvolver com eles, mas também trabalhava com um filme. Para passar um filme, o que que eu tinha que fazer? Ou pegava cinco turmas, juntava no auditório para ver o filme, caso os colegas, mas eu podia, tinha que pedir para os colegas me cederem os períodos deles, pelo menos dois períodos para ficar três ali para assistir um filme de 1 hora e meia e fazer uma discussão ou, né, ou é isso, não trabalhava o filme e trabalhava uma outra estratégia, que era então, geralmente nas turmas de Sociologia, por conta desse disso, do filme, eu trabalhei um filme só, o documentário, um episódio é esse do Black Mirror, no ano todo e nas demais elas eram uma prova de vestibular ali com uma

> questão de dissertativa e trabalhos em grupo, em dupla que eles faziam com consulta no caderno, né (Mateus).

A dificuldade em manter a realização de práticas pedagógicas após a implementação do Novo Ensino Médio também foi relatada pela professora Bruna. Porém, ao contrário de Mateus, ela construiu, nas aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos, formas para reinventar e relocalizar a Sociologia Escolar.

> E então a o meu planejamento de Sociologia, ele mudava de acordo com o Itinerário que as turmas estavam, né, que se a se a turma tava no Itinerário de Humanas, né, de Expressão Cultural, por exemplo, eu sabia que eu ia ter tantas disciplinas que eu ia conseguir assim desviar desviar conteúdos, associar conteúdos com associar habilidades da Sociologia com os propósitos daquele daquela disciplina. Enquanto que na na, por exemplo, nas turmas que tinham estavam no Itinerário de Sustentabilidade, daí que eu já tinha só Sociologia, não tinha esses outros períodos para poder trabalhar, então ficava muito mais enxuto, né, o currículo deles de Sociologia e muito mais devagar. Então, quando algumas turmas já tavam numa reflexão, né, bem mais avançada, nas outras turmas eu ainda tava nos nos primeiros passos, assim, [...] Eu sinto eu sinto que parece que a Sociologia ela foi desmembrada. Então assim, eh, eu perdi os os períodos de Sociologia, mas eu ganhei daí a disciplina de Mundo do Trabalho no primeiro ano, né. E daí eu ganhei a disciplina de Identidade Cultural, né, no primeiro de Valor Cultural no segundo, né. Então, hãm, os parece que os temas eh a apesar da carga da disciplina ter diminuído, né, os temas migraram para essas disciplinas novas, assim, eles não não saíram, né, do currículo, mas que torna mais difícil para pra gente conseguir organizar as discussões assim, né, do que centralizar as coisas na disciplina da Sociologia, até porque, né, eh, discussões de eh disciplinas como o mundo do trabalho podem ser eh ministradas por outros profissionais que não da Sociologia, né?! Então tem toda essa essa questão também (Bruna).

A percepção de Bruna de que a “sociologia foi desmembrada” possui uma sutil aproximação com o relato de Beatriz, quando ela sinaliza as perdas do componente curricular, porém, a estratégia construída por Bruna em readequar os planejamentos de suas aulas conforme os Itinerários Formativos vai em outra direção. Ao invés de apenas narrar a ação do Novo Ensino Médio sobre as suas práticas pedagógicas, Bruna também interage e mobiliza esse actante: ela encontra nos componentes curriculares a possibilidade de inventar novos espaços para a Sociologia Escolar. Neste ponto, avalio que seja possível identificar uma “controvérsia” a ser rastreada como um dos itens de criação de agregados sociais,

pois segundo Oliveira e Porto (2016) uma “controvérsia é a porta de entrada para a problematização do ator-rede, de modo a escapar do viés imposto por uma realidade social fortemente influenciada pelas escolhas já estabilizadas” (Oliveira; Porto, 2016, p. 76). Compreendo que, a partir dos relatos, a estabilização da Sociologia Escolar estaria focalizada na organização do componente curricular com a sua obrigatoriedade garantida desde a Lei 6.822 de 2008 (Brasil, 2008), bem como as indicações dispostas nas Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020) e todos os demais dispositivos educacionais nas diferentes redes de ensino. As modificações do Novo Ensino Médio para a Sociologia, e os demais componentes curriculares, geram diversas “controvérsias”, tais como sobre quais professoras/es serão responsáveis pelos novos componentes curriculares, quais conceitos, temas e teorias poderão ser desenvolvidos, quais percursos avaliativos poderão ser aplicados, quais serão as motivações e engajamentos das/os estudantes no novo arranjo curricular, enfim, quais serão as novas práticas pedagógicas possíveis de serem agenciadas.

Em continuação a essas problematizações, identifiquei no subcódigo “Trilhas NEM”, relatos da professora Gabriela e dos professores Mateus e Leandro que mobilizam a compreensão de que é possível ocupar os novos componentes curriculares com conteúdos, temas e teorias sociológicas na medida em que professoras/es de Sociologia lecionam esses componentes.

> E o material que chega para nós dos Itinerários dão mais autonomia ao professor. [...] Eu prefiro, assim, eles dão uma base, tá? Então inicialmente tava bem bagunçado, a gente não sabia direito o que trabalhar, mas a partir do momento ali que eles colocaram, tá, eu já sei o que trabalhar, tranquilo, eu fico mais autônoma, tá? (Gabriela).
> Eu gostei bastante porque era uma oportunidade de ter uma disciplina vinculada às Ciências Humanas e Sociais, vinculada à Sociologia com três períodos. Tinha um período de Sociologia só com todas as turmas, segundo ano, aí essa de terceira tinha três períodos. Então, foi bem bacana (Mateus).
> E e achei interessante sim, sempre achei interessante que as pessoas falassem: “Ah, mas sociologia é interessante, né, a essa hora a gente ter, né?”. Falei: “certo, que é. Vai perguntar para mim, eu vou te falar que sim, sempre é. É importante, né, porque a gente trabalha com as questões do cotidiano, né. A gente busca ter um outro olhar sobre a sociedade. A gente problematiza as coisas, né, sociais, né. Então, ela é importante para mudar um pouco a nossa visão de mundo, né. E tal… (Leandro).

O relato de Bruna expressa que ela movimenta o actante, enquanto ele a

movimenta. Há certa simetria, nas palavras de Latour (2012, p. 114), neste movimento de Bruna que também tensiona um provável novo momento da "presença intermitente" da Sociologia na Educação Básica (Meucci, 2015; 2020). Com esse relato de Bruna, reforço os esforços de Bruno Latour em construir a "sociologia das associações" reconhecendo que

> cada lugar é agora o alvo de muitas dessas atividades, a encruzilhada de muitas dessas trilhas, o abrigo provisório de muitos desses veículos. Os locais, agora transformados definitivamente em atores-rede, são movidos para o segundo plano; as conexões, veículos e vínculos avançam para o primeiro plano (Latour, 2012 p. 316).

O primeiro plano na narrativa de Bruna são as redes que ela construiu para as aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Ela opera em rede todos os atores e actantes que atravessam e mobilizam a Sociologia como componente curricular, as modificações do Novo Ensino Médio, a estrutura curricular do Ensino Médio Gaúcho. Isso me mobiliza inferir que, assim como Latour (2012, p. 317) afirma que são os atores que criam o social, são as/os professoras/es que criam a Sociologia Escolar. Se a "sociologia do social" precisa ser reconhecida como merecedora dos méritos de sua construção científica, e também abrir espaço para a "sociologia das associações", as/os professoras/es precisam ter suas ações legitimadas como construtoras e consolidadoras da Sociologia Escolar. A partir das reflexões de Latour (2012), o desenvolvimento de pesquisas sociológicas que não estejam centradas em compreender as dualidades fundantes da sociologia (micro ou macro, social ou pessoal, estrutura ou indivíduo) é modificado ao passo que se entende que "o pequeno sustenta o grande. Ou, antes, o grande pode a qualquer instante mergulhar de novo no pequeno do qual emergiu e ao qual retornará" (Latour, 2012, p. 347). Então, ouso abrir espaço para instigar a compreensão de que é o trabalho constante de professoras/es nos seus espaços de atuação profissional que sustentam a presença da Sociologia na Educação Básica.

A partir deste momento, inicio uma aproximação ainda maior com o rastreio das ações das pessoas envolvidas com a pesquisa por meio do subcódigo "Estratégias de resistência da Sociologia no NEM". Agrupei sob essa nomenclatura os relatos que as/os professoras/es fizeram sobre como tornaram-se docentes dos

novos componentes curriculares dos Itinerários Formativos e se identificam estratégias de sociologização em suas práticas pedagógicas nessas aulas. As professoras Gabriela e Beatriz relataram que, no processo de implementação do novo currículo escolar, as pessoas que atuavam na gestão das escolas em que trabalham, apresentaram a nova Matriz Curricular para o grupo de professores e questionaram quais profissionais se disponibilizariam para assumir os novos componentes. Ambas visualizaram neles espaços de desejo, inicialmente pela aproximação pessoal com a temática que intitulava o componente curricular.

> Bom, a Democracia assim, não era muito que eu queria não. Mas entre as que tinha, eu achei que eu conseguiria dar conta de organizar algo. Mas a de Direitos Humanos, eu quis pegar principalmente pela parte das “Diferentes Culturas”, porque eu achei interessante que é uma coisa que eu gosto muito de trabalhar, que são as questões dos Povos Indígenas. Eu gosto muito de trabalhar isso. E com essa redução dos períodos de Sociologia, não ia dar. Né? Então eu, eu quis pegar essa disciplina para poder, é, dentro ali dessa discussão dos Direitos Humanos, conceito de disputa e tal, é, colocar essa questão dos dos Povos Indígenas se eu queria trabalhar (Gabriela).

Porém, elas também perceberem que assumir a docência dos novos componentes poderia ser uma estratégia para transpor a Sociologia Escolar para o novo arranjo curricular, mesmo que isso gerasse novos dilemas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

> E eu me coloquei nessa porque tinha Direitos Humanos e Cidadania. É uma maneira de eu colocar a minha Sociologia, sabe, em prática, porque eu já tinha perdido o primeiro ano naquele ano, o segundo ano ainda tinha Sociologia e o terceiro não tinha mais. Eu só tinha o segundo, então eu me prendi, eu disse: "Ó, eu vi ali um um viés assim que eu, sabe, não não podia perder". Mesmo eu tendo que construir toda e todo esse Itinerário sozinha com seis períodos (Beatriz).

Gabriela e Beatriz foram as únicas que trouxeram elementos que evocaram uma relação de desejo em trabalharem com os Itinerários Formativos. A professora Bruna iniciou o seu vínculo trabalhista com a Rede Estadual de Educação em 2019, ano anterior à implementação do Currículo Piloto do Novo Ensino Médio. Ela narrou que no ano seguinte teve toda a sua carga horária de trabalho redimensionada para manter-se empregada. Na Escola Charrua, havia dois períodos semanais de aulas

de Sociologia para todas as turmas de Ensino Médio quando ela foi contratada. No ano seguinte, o cenário foi completamente modificado com a redução da Sociologia para um período semanal apenas nas turmas de 2ª série do Ensino Médio e assim, ela foi indicada para assumir os novos componentes curriculares. Bruna narrou a sobrecarga de trabalho que viveu em 2020 em decorrência do Currículo Piloto e dos desafios impostos pelo ensino remoto como estratégia em decorrência da pandemia de COVID-19:

> [...] além do fato de que eu eu, né, era uma professora nova que tava recém desenvolvendo e me encontrando na sala de aula, entendendo o que tipo de professora que eu sou, que tipo de relação que eu tenho com os alunos, que eu tenho com a escola, ã, eu recebia esses presentes assim, esses presentes surpresa (Bruna).

A professora Natália viveu situação semelhante, pois foi contratada pela Rede Estadual no final do ano de 2022, quando o Novo Ensino Médio foi traduzido na Rede Estadual pela política do Ensino Médio Gaúcho e foram implementadas as primeiras versões dos Cadernos das Trilhas. Se, por um lado, ela narrou ter recebido um bom detalhamento de cada componente curricular, ela também não teve opção de não assumir os novos componentes. Por mais que a sua inscrição para ser professora contratada na Rede tenha sido para Sociologia, no momento em que ela apresentou-se na escola de atuação, recebeu a informação de que na verdade, a demanda de carga horária estava majoritariamente nos componentes das Trilhas. Essa contingência da organização trabalhista também foi narrada pelos professores Mateus e Leandro, porém, enquanto Mateus apresentou apenas uma percepção a respeito da modificação de carga horária dos componentes, Leandro fez menção de que tornar-se professor de Itinerários Formativos foi uma estratégia para manter a sua carga horária de trabalho e, assim, manter a sua forma de renda mensal: “é pegar a carga horária e depois tu vai ver o que faz, né” (Leandro).

Por desejo, por estratégia de resistência ou mesmo sobrevivência material, a docência nos Itinerários Formativos também é atravessada pela busca constante de aproximação dos novos componentes curriculares com os percursos formativos das/os professoras/es alinhados às ciências sociais e à sociologia. A professora Gabriela narrou esse movimento de forma interessante, chegando a mobilizar um

dos conceitos selecionados para a construção desta pesquisa. Ela relatou que

> [...] o que acontece é que a gente acaba sociologizando essas matérias, né? Porque, enfim, é nossa formação, é o que a gente faz, né? Então, é, na verdade, a gente pega essa temática, mas tá dentro da Sociologia. Então, a gente vai trabalhar o conceito de cultura, a gente vai trabalhar a questão de racismo, a gente vai trabalhar a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, né? E aí várias temáticas aí dentro, né, dos 30 artigos, né? Então, é, acaba sendo, é, uma Sociologia com outro nome, né? [...] Mas é isso, é uma Sociologia com outro nome. [....] Mas, mas os Direitos Humanos e Diferentes Culturas, é, é uma Sociologia com outro nome, porque é a nossa formação, não adianta, né?! [...] a questão do etnocentrismo, gosto muito de trabalhar, a questão do relativismo, ah, a própria questão da democracia racial, são questões que eu gosto de trazer, né, nessa disciplina. Trabalho também com a questão de eugenia. [...] E aí dentro do Itinerário, quando a gente trabalha a eugenia e sobretudo os impactos da eugenia no Brasil, eles ficam muito revoltados, né? Quando a gente fala ali da proposta de existência de dois códigos penais no Brasil, né? Então assim, né? São coisas que mexe assim com eles, né? Eles ficam revoltados, né? Quando se fala o porquê, de onde que vem essa história de chamar de macaco ser racismo, né? De onde que vem essas coisas? Então, quando a gente fala disso, que são coisas que remetem ali ao dia a dia, de preconceitos que eles vivem, eu vejo que dá bastante diferença assim para eles, assim, que é algo significativo (Gabriela).

A percepção de Gabriela que “a gente acaba sociologizando essas matérias” é fantasticamente completada com a expressão “é uma Sociologia com outro nome”. Ela ainda descreveu conceitos das ciências sociais pertinentes e indicados para serem trabalhados na Sociologia Escolar nas Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020). Ela mostra uma preocupação por organizar temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais/Sociais que possam agir sobre as “controvérsias” a respeito do que tematiza os componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Essa preocupação também foi evocada por Natália como uma forma de projetar-se professora do próprio componente Sociologia

> Então, eu me imaginava meio que professora de Sociologia de verdade. Mesmo não sendo Sociologia. Mesmo não sendo Sociologia. Era a forma que o, é, né… É o, o tipo de braçada que eu sei dar. Então assim, eu sou boa no crawl, eu não vou fazer um nado borboleta que eu sou péssima. Então, mesmo não sendo Sociologia, é este, é o meu lugar seguro. Então, este assunto. Ah, onde é que eu, como eu faria isso na Sociologia? Ah, tá. Por aqui, tal coisa, tal coisa (Natália).

A metáfora que a professora Natália desenvolveu ao relacionar estilos de

natação com o seu trabalho docente a faz reconhecer-se e apresentar-se como uma pessoa habilidosa em práticas sociológicas, talvez como mencionado por Ingold (2010; 2015a; 2020), como um personagem de extrema importância para que ocorram aprendizagens sobre sobre práticas da vida. No contexto da Sociologia Escolar, talvez essa agência também possa ser compreendida como o exercício que Beatriz chamou de “manter a minha sociologia viva”, a tal ponto de que novas pessoas possam ser iniciadas nos temas, conceitos e teorias sociológicas. Ela também listou as sua organização de trabalho no componente que tematiza os direitos humanos:

> E em Direitos Humanos e Cidadania, eu trabalho sempre claro, começo com os Direitos Humanos, a Declaração Universal, a história dos Direitos Humanos, toda essa crescente a necessidade. Eu mostro para ele os 30 artigos da declaração, né?! De uma forma da Human Rights, que eu adoro aqueles vídeos deles, sabe? E é muito melhor para eles, sabe, captarem os direitos humanos. E eles não conhecem, nunca viram, ficam deslumbrados. Ah, nós trabalhamos com isso e depois eu trabalho com cidadania, tudo dentro da minha ótica sociológica, né?! Que é importante para eles. E trabalho depois as temáticas, todas as temáticas. Eu começo com Dia Internacional da Mulher, os direitos das mulheres adquiridos, eu faço toda uma… um levantamento com eles, as temáticas. Depois eu vou para os direitos dos indígenas, aí eu vou dentro toda a temática que vai surgindo das datas, né?! E aí, claro, das minorias também, né?! Nós temos toda aí, vou com direito do Estatuto do Idoso, que eles nem imaginam que exista, o ECA, né? Vou trabalhando tudo isso com eles, de forma pedagógica, né? Fazendo pesquisas e eles vão pesquisando (Beatriz).

Para Beatriz, os estudos de estatutos e legislações que garantem direitos seria uma forma de ensinar Sociologia, pois a pessoa estudante do Ensino Médio precisaria “entender que ele é mais que uma pessoa. Ele não é sozinho. Ele não pode viver sozinho. Ele não pode simplesmente olhar só para ele. Ele precisa dos outros. Ele precisa do conjunto para viver, para ser alguém, tu não consegue ser sozinho” (Beatriz). Reflexão que vai ao encontro de sua preocupação em construir o “pensamento crítico” com suas/seus estudantes. Um elemento não evidente, mas em suspensão também nas narrativas de Natália, quando ela relata um movimento em que compôs um conjunto de práticas pedagógicas a partir dos questionamentos de uma turma a respeito da uma atleta de boxe ser ou não transexual nas

Olimpíadas de 2024[30]:

> Ah, a questão das Olimpíadas, trabalhando gênero, diversidade, em algum momento, sempre algum viés de um trabalho de política, hã, religião, mas por uma perspectiva de diversidade religiosa, mostrando as diferentes culturas, trabalhei no passado. É que é muito difícil assim, porque o ano passado foi uma sobrevivência, mas eu acho que essa sobrevivência ela é amparada nessa tentativa de um pensamento sociológico, né? De pegar um um assunto, algo que tá sendo que é de interesse dos alunos ou, ah, acontecendo no momento e pensar: "Não, isso aqui na Sociologia seria trabalhado como processo de socialização primária, secundário (Natália).

Apenas com o dado narrado pela professora, não consigo afirmar que ela "começou pelo meio de um fazer", como Schweig (2021) problematiza. No entanto, ela afirmou ter sido uma temática apresentada pelas/os estudantes como um questionamento relevante sobre o que estava circulando em seus diálogos entre pares. Talvez também seja possível encarar esse movimento como uma tensão para a "educação da atenção" (Ingold, 2010; 2015a; 2020), pois neste relato a professora, a pessoa mais habilidosa, esforçou-se em contemplar o acontecimento inesperado mobilizado pelas/os estudantes, pessoas menos habilidosas, e a partir desta provocação, ensaiar uma prática de análise de interpretação sociológica disposta a ser atentamente acompanhada e também construída a partir das agências dos discursos sociológicos e dos discursos das/os estudantes.

A escolha de Natália em contextualizar esse fato em ações de Sociologia Escolar vai ao encontro das outras narrativas que evidenciam a sociologização como estratégias recorrentes para a docência no Novo Ensino Médio. Os professores Mateus e Leonardo atribuíram às pessoas que ocupam a gestão escolar das escolas em que trabalharam o discurso de possibilitar esse movimento como uma estratégia de favorecimento do trabalho docente. Mateus trouxe o dilema de que, mesmo tendo essa possibilidade, havia a necessidade de planejar e calcular com sapiência o seu planejamento de trabalho.

> Não é que eu mantive totalmente o antigo Ensino Médio, mas eu mantive basicamente o núcleo dele, né. É um o modo como eu trabalhava, eu

[30] Para saber mais sobre o caso: https://g1.globo.com/mundo/olimpiadas/paris-2024/noticia/2024/08/01/luta-com-atleta-intersexo-no-boxe-vira-alvo-de-polemica-entenda-o-que-diz-o-regulamento-e-quem-pode-competir-nos-jogos-de-paris-2024.ghtml. Acesso em 08 jan. 2026.

> mantive e eu fui fazendo adaptações que eu concordava, eu atrelava aquele conteúdo, aquele tema, aquela teoria a competência, a habilidade solicitada do meu ministério médio, aquilo que eu não concordava ou eu não trabalhava de fato ou trocava. Eu trocava, ah, isso que tá no terceiro ano eu vou botar para o segundo ano, né. [...] Então, eu vou lá no documento, olho o Itinerário maior e vou me relacionando com a disciplina a partir da minha relação com a Sociologia no terceiro ano que não tinha esse ano. Então, o que que eu faço? Eu trabalho com eles, agora com tempo muito maior. Todo um trabalho de sociologia, de ciência, né. Toda a área de ciência política, né. Nessa disciplina (Mateus).

Neste trecho, destaco um discurso que Mateus fez sobre a busca pela aproximação entre os componentes curriculares dos Itinerários Formativos e a Sociologia Escolar mediada pelo "documento", os Cadernos das Trilhas. Esse movimento de cotejamento e diálogo o torna um actante com figuração na construção das ações pedagógicas de Mateus: ele acessa o material, ele lê as disposições de informações, ele assimila as proposições da Rede Estadual, ele mobiliza os seus conhecimentos em sociologia para organizar as práticas pedagógicas. A mobilização da agência dos Cadernos de Trilha é semelhante a outros relatos feitos também pelo próprio professor Mateus, pelo professor Leandro e pelas professoras Bruna e Natália: o uso de livros didáticos. O exercício de aproximação de conceitos, temas e teorias sociológicos com os componentes curriculares dos Itinerários Formativos foi por elas/es constantemente atravessado pelas informações de um livro didático proveniente do Programa Nacional do Livro Didático[31]. A consulta e o consumo das informações deste livro o tornaram também um ator nesta rede de planejamento para as práticas docentes. Tanto o Caderno das Trilhas quanto o Livro Didático agem sobre o trabalho docente, na medida em que as/os professoras/es agem com eles. Alicerçadas/os por suas motivações, ou implicações, para serem docentes dos Itinerários Formativos, mobilizadas/os e mobilizantes dos inusitados e planejados, a efetivação da Sociologia Escolar no Ensino Médio ainda precisa ser compreendida por meio das associações construídas nas rotinas das pessoas envolvidas com a pesquisa.

[31] O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Governo Federal de acesso à obras didáticas para escolas públicas de todo o território nacional. Para saber mais: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-ensino-medio-2026-a-2029. Acesso em 08 jan. 2026.

4.3 BUSCANDO AS “ASSOCIAÇÕES” E AS “ATENÇÕES” NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para o subcapítulo final, busco operar o terceiro movimento da “ginástica corretiva” proposta por Latour (2012): identificar as ações que circulam entre atores e actantes durante a produção de “controvérsias” e assim, rastrear as associações possíveis de serem agenciadas por meio das práticas pedagógicas das pessoas envolvidas na pesquisa. Seguir, rastrear e descrever o que circula entre as agências de atores e actantes possibilita encarar as experiências locais “agora transformadas definitivamente em atores-rede” (Latour, 2012, p. 316), ou seja, as aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio realizadas por meio práticas pedagógicas de professoras/es graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia passam a ser compreendidas como esses atores-redes na medida em que docentes, estudantes, Matrizes Curriculares, temas, conceitos e teorias sociológicas, instrumentos para a realização das práticas, entre outros agem entre si durante a efetivação das diversas experiências narradas nas entrevistas.

Neste ponto da dissertação, realizo o esforço de descrever com a maior densidade possível as práticas narradas pelas/os professoras/es entrevistadas/os, reconhecendo a limitação de ter conseguido desenvolver apenas uma estratégia de produção de dados, porém, a quantidade de pessoas envolvidas e o tempo dedicado em cada entrevista possibilitaram uma imersão significativa nas práticas por elas/es desenvolvidas. O esforço de descrever as práticas pedagógicas passa, então, pelo exercício de seguir e rastreá-las tendo por base as próprias falas e enunciações das pessoas que motivaram e possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa: minhas colegas e meus colegas de profissão docente.

Nas práticas pedagógicas narradas, também busco analisar em quais momentos as/os professoras/es evidenciam estratégias de planejamento e execução de suas aulas que permeiam o ensinamento de conceitos, temas e teorias sociológicas através de práticas de vida. Como já problematizado no subcapítulo anterior: seria possível identificar elementos da “educação da atenção” (Ingold, 2010; 2020) nas práticas narradas? Será que as professoras/es conseguem “começar pelo meio de um fazer” (Schweig, 2021) as suas proposições de ensinagens de aprendizagens de Sociologia Escolar? Questionamentos que podem ter se distanciado ao longo da escrita da dissertação, mas jamais esquecidos.

Os relatos analisados neste subcapítulo dizem respeito às informações que foram alinhadas ao código “Práticas pedagógicas” e sub-codificadas em “Práticas sociais” e “Práticas de associações e atenção”. O primeiro subcódigo reúne as narrativas das/os professoras/es onde elas/es evocam elementos próximos a uma “sociologia do social”, ou seja, apresentam suas práticas pedagógicas como ações de modo totalizante, sem evocar as agências dos não-humanos como actantes para o seu desenvolvimento. O segundo subcódigo, o mais vasto e denso de todos, agrupa os relatos feitos pelas/os professoras/es de modo a serem aproximados de uma “sociologia das associações”, pois percebi que as/os docentes narram situações em que elementos não-humanos recebem figurações e são agenciadores da efetivação das aulas. Nele também foram agrupados os relatos em que as práticas pedagógicas são narradas de modo próximo ao ensinar e aprender práticas pelo olhar atento e o ensaio de repetição do trabalho sociológico feito pelas/os professoras. Neste último subcódigo há diversos e diferentes actantes não-humanos em ação, bem como relatos que misturam as formas de engajamento e atuação das/os estudantes e docentes, então prepare-se para adentrar comigo nos pequenos trechos narrados das aulas de professoras/es que dizem “manter viva a minha Sociologia” (trecho da entrevista de Beatriz) nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.

O subcódigo “Práticas sociais” reuniu poucos trechos das entrevistas, e, aqui, não possuo elementos suficientes para refletir se as pessoas envolvidas com a pesquisa sentiram-se avaliadas pela minha atuação como professor e também pesquisador. Essa jamais foi uma preocupação investigativa, porém, pondero que o fato de eu também ser um professor de Sociologia vinculado à Rede Estadual, favoreceu o desenvolvimento de um laço de confiança e de confidencialidade para a realização das entrevistas.

As professoras Gabriela, Beatriz e Bruna relataram perceber-se efetivando práticas pedagógicas ditas por elas como “tradicionais”. Gabriela afirmou não gostar de práticas dinâmicas. Beatriz relatou organizar as suas aulas por meio de uma apostila e aceitar as críticas de ser uma professora conteudista pois, segunda ela, preocupa-se com o futuro rendimento das/os estudantes no ENEM[32]. Bruna

[32] O ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio que, atualmente, é mobilizado pelo Governo Federal como uma das possibilidades para acesso ao Ensino Superior. Para saber mais:

identificou-se como uma professora “rígida” no início de sua carreira profissional, como uma estratégia de adaptação à nova ocupação e também ao exercício de conhecer a instituição e as/os estudantes. Destaco alguns trechos da entrevista de Gabriela para sintetizar o que seriam essas práticas tradicionais:

> Eu sou uma professora bem tradicional. Eu não sou uma pessoa criativa. Eu tenho muita dificuldade é de trabalhar com coisas assim muito dinâmicas, porque eu não, nunca gostei disso. [...] É a aula expositiva. Eu chego e enfim, converso um pouquinho com eles ali, né? Como é que foi o dia? Beleza, chamada e vamos lá, onde é que nós paramos o nosso conteúdo e vamos continuar o nosso textinho. Como a gente tem ali aquela cota de xerox. É, às vezes não dá, né? Para fazer xerox, então é textinho no quadro. E é isso, os alunos já me conhecem, sabe que eu gosto de passar textão. E é isso. É isso, a minha aula tradicional é essa (Gabriela).

Selecionei esses trechos da entrevista da Gabriela, pois ela foi a professora autointitulada como “tradicional” que mais apresentou elementos de suas práticas agrupadas no subcódigo “Práticas sociais”. Pelo relato, há uma primeira percepção de que pessoas usam elementos não-humanos de modo a não integrá-los como atuantes nas experiências vividas. Tão pouco as/os estudantes aparecem para ocupar-se atentamente das aulas. Porém, ao longo de sua entrevista, e também na entrevista com as professoras Beatriz e Bruna, houve relatos conflitantes sobre essa auto identificação, a tal ponto de ser possível rastrear as agências dos não-humanos.

Neste subcódigo também destaco um trecho narrado pelo professor Mateus a respeito da rotina padrão de suas práticas pedagógicas. Ele apresenta o uso do quadro, de textos e filmes como elementos constantemente manipulados para desenvolver suas aulas.

> O quadro, eu uso para trabalhar com mapas mentais, eu colocava os principais tópicos ali, os principais conceitos que a gente ia trabalhar e ia. [...] Então, eu basicamente pegava de um livro ou de vários, eu ia, né, fazendo ali uma dos livros didáticos que eu tinha, e resumia, então, porque até o próprio capítulo do livro didático sobre poder político é enorme para eles. [...] Basicamente eu fazia assim, então, livro didático, trabalhava muito com um filme, eu trabalhei com eles tipo, antes trabalho e racismo, eu trabalhei com o filme “Corra” com eles, que eu acho que é um filme bem, bem, é um filme recente, né (Mateus).

---

https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em 09 jan. 2026

Nestes trechos selecionados, o docente informa sobre a mobilização de elementos não-humanos, mas sem evidenciar os seus possíveis afetamentos para o desenvolvimento das estratégias de ensino e aprendizagens. Também há a percepção prévia de que esses elementos não agem sob o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tão pouco as/os estudantes são mobilizados para observar e ensaiar práticas sociológicas por meio da atenção ao ofício sociológico do professor. Contudo, assim como ocorreu com as outras professoras citadas, o desenrolar das entrevistas foi mobilizando nele um detalhamento das suas práticas e é sobre esses exercícios narrativos que sigo com o subcódigo “Práticas de associações e atenção”.

Para descrever e rastrear as práticas no último subcódigo, faço uma organização de apresentação dos dados um pouco diferente: ao invés de alinhar as experiências das/os professoras/es a partir do que percebi como semelhantes entre si, irei trazer individualmente cada pessoa e suas práticas pedagógicas como forma de organizar as análises e também valorizar a autoria de cada uma/um nos percursos de suas experiências profissionais.

A professora Gabriela foi a primeira pessoa entrevistada e entre perguntas e respostas, ela narrou diversas etapas de uma prática pedagógica que costuma realizar no componente curricular “Direitos humanos e diferentes culturas” durante o mês de abril por ser alusiva ao Dia dos Povos Indígenas. Porém, ela relatou que a atividade está contextualizada em um longo percurso de temáticas relacionadas entre si. A organização curricular da professora é a seguinte:

> [...] dentro da disciplina de Direitos Humanos e Diferentes Culturas, eu começo dando, enfim, uma questão mais básica de contextualização de Direitos Humanos e tal. Declaração dos Direitos Humanos, dos 30 artigos, tem alguns artigos que eu faço é um aprofundamento, né? Então pego ali algumas questões. Quando a gente encerra, digamos, os 30 artigos, a gente passa para uma discussão mais da questão da cultura, né? E aí dentro dessa discussão da cultura, a gente vai desdobrando e vendo a diversidade da questão dos Povos Indígenas e aí a gente vai para outros caminhos também, que daí vai chegar na questão é do racismo no Brasil (Gabriela).

Para desenvolver a prática pedagógica alusiva ao Dia dos Povos Indígenas ela mobiliza diferentes materiais físicos, tais como um livro de arte indígena que

apresenta a “Monalisa Indígena”[33]. A referência a esse objeto inicia a descrição de uma rede na prática pedagógica relatada por Gabriela. A tradução da obra renascentista Monalisa para uma cosmovisão indígena é um actante na produção da prática pedagógica, pois ela agencia em Gabriela a proposição de que as/os suas/seus estudantes também aproximem-se da temática a ser estudada com a proposta de releitura de imagens. Porém, a professora também mobiliza a agência de outros materiais, tais como um texto do Cacique Raoni, que ela avaliou ser necessária uma adaptação para o contexto escolar:

> E aí eu sabia que o Raoni tinha bons discursos, né? Mas eu tenho sempre um cuidado. É, por exemplo, esse discurso que eu peguei dele foi um discurso para o *The Guardian*. Só que ele citava nominalmente o Bolsonaro. Que que eu fiz? Tirei essa parte. Não sei, pode ser uma coisa assim de um preciosismo, mas eu nunca faço isso de expor nomes de políticos nem nada, porque, enfim, a gente tem um público, né, que, enfim, às vezes, né, pode interpretar aí de várias formas isso e eu retirei. Então, eu deixei só o discurso, tirei essa parte, coloquei ali, texto adaptado, tal e foi. E foi bem interessante, os alunos gostaram bastante, principalmente do discurso dele (Gabriela).

A potência do conteúdo do texto de Cacique Raoni realiza uma ação sobre a produção do planejamento das aulas em Gabriela que o torna um segundo actante em sua prática pedagógica. A adaptação do material é uma ação da professora Gabriela que gera uma associação com o texto, de modo que a sua presença e agência sob as/os estudantes não venha a interferir negativamente na prática pedagógica da docente. Esse actante motivou uma “controvérsia” entre aquilo o que Gabriela entende como aceitável ou não em seu repertório de práticas pedagógicas. Ela também relatou ter buscado outros materiais, como músicas de *rap* indígena, o poema “Índio não sou” de Márcia Kambeba, um texto sobre a história do chimarrão, um texto sobre a modificação do título Dia do Índio para Dia dos Povos Indígenas e dados do Censo. Todos os objetos materiais não-humanos começam a habitar a prática pedagógica a partir do planejamento prévio da professora que, inicialmente havia se apresentado como uma “professora bem tradicional”, mas também afirmou que “de vez em quando alguma coisinha” é diferente (trecho da entrevista de

[33] Para saber mais: https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/. Acesso em 09 jan. 2026.

Gabriela).

Com os actantes não-humanos selecionados agenciando a construção do planejamento da prática pedagógica, a professora Gabriela também detalhou o percurso metodológico de seu desenvolvimento e, para ser respeitoso com os cuidados de sua execução, transcrevo a sua própria fala:

> Entreguei [os materiais] por grupo. Eu dividi eles em cinco grupos. E é uma turma grande, né?! Então, ah, claro, sempre tem aquele um que fica sem ter o que fazer e fica dando voltinha no patinho, né? Mas, é, eu dividi eles ali e disse: "Olha, dê uma olhada, a gente tem essas cinco propostas, vejam o que que vocês gostam mais", cada grupo levou. Então cada grupo fez uma uma análise ali diferente, né? Ah, de acordo com os materiais que eles pegaram. [...] E aí fiz uma uma introdução ali com eles, dividi eles eles em grupo, e vamos, vamos analisar, interpretar esse material e ver o que a gente produz. E ficou bem legal, assim, eles produziram coisas muito boas. Claro que num primeiro momento vem uma tentativa de usar as imagens estereotipadas, que eles gostam muito, né? Mas, enfim, histórico todo, né? E aí a gente tá ali também na contribuição dessa desconstrução, né? (Gabriela).

Como a descrição do "passo-a-passo" da prática pedagógica, são evidenciadas outras agências para a sua realização: a organização espacial das/os estudantes na sala de aula; o convite ao engajamento para a análise e interpretação dos materiais entregues pela professora; a produção de novos elementos a partir da releitura das/os estudantes sobre os materiais fornecidos. A rede da prática pedagógica segue sendo tecida.

Gabriela foi professora responsável pelo mesmo componente curricular no ano de 2025, então, ela ainda apresentou os resultados da aplicação dessa prática pedagógica realizada naquele ano. Ela narrou que um grupo de estudantes perguntou se poderia produzir um desenho sobre os povos indígenas e diante do questionamento, sentiu-se implicada a realizar uma delimitação sobre as possibilidades e os dilemas para a produção do desenho:

> (...) "vocês podem desenhar. Mas vocês não me venham com modelo de indiozinho ou de índio norte-americano ou de não sei o quê, não! Vocês vão desenhar povos indígenas brasileiros, vocês vão procurar lá a característica, sei lá, do povo Caiapó, características dos guarani mbyabas, kaingang, vão procurar, tem muita etnia e vocês vão procurar". E aí, e aí fizeram e ixi, ficou bem legal. Ficou bem legal. Mas foi isso, assim, um material vai levando a outro (Gabriela).

O desenho das/os estudantes mesmo ainda não existindo materialmente agiu sob a condução da prática pedagógica, fazendo com que a professora agisse previamente para que ele fosse incorporado dentro dos padrões esperados para a construção das associações planejadas. Neste relato, ainda não se faz evidente se houve uma transmissão de saberes ou uma construção da atenção para que as/os estudantes conhecessem práticas sociológicas, um limite que a impossibilidade de realizar a observação participante interferiu na análise dos dados. Mesmo assim, as associações entre atores e actantes estão presentes. A rede de associações entre os objetos selecionados - e modificados - pela professora, as estratégias planejadas, a aproximação com a proposição do componente curricular, as ações das/os estudantes para a execução da prática pedagógica vão se tornando visíveis nas descrições.

A segunda pessoa entrevistada foi a professora Natália. Por ter um curto período de vínculo empregatício na Rede Estadual, ela afirmou não possuir muitas memórias das suas práticas pedagógicas devido à quantidade elevada de diferentes componentes curriculares com os quais trabalhou entre 2024 e 2025. Em determinado momento de sua entrevista, ela narrou que durante um período sentia-se “sem uma vontade de dar aula”, em decorrência do constante “improviso na sobrevivência” como “um estado permanente”, em consequência de sentir-se muito exigida e desgastada pela condição de ser docente de muitos componentes curriculares. Ela relatou brevemente duas práticas pedagógicas relevantes para este momento da dissertação: a primeira foi uma pesquisa feita pelas/os estudantes sobre uma atleta de boxe que, durante as Olimpíadas de 2024, teve a sua identificação sexual questionada nas redes sociais; a segunda prática foi um estudo sobre diferentes religiões por meio do programa de televisão “Retratos da Fé”[34]. A primeira prática foi abordada anteriormente e ela se conecta com o relato da segunda no subcódigo “Práticas de associações e atenção” pela referência que a professora fez à mobilização de dispositivos eletrônicos durante suas aulas. Enquanto a polêmica sobre a boxeadora era tematizada pelas/os estudantes a partir das notícias que consumiam em seus *smartphones*, o programa televisivo era

[34] “Retratos da Fé” é o nome de um programa televisivo veiculado pela TV Brasil, mantido pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC). Para saber mais: https://tvbrasil.ebc.com.br/retratosdefe. Acesso em 09 jan. 2026.

projetado com uso de recursos multimídia e possuía uma edição de conteúdo que contava com a participação de fiéis de diferentes denominações religiosas apresentando os seus vínculos, rituais e motivações para manter-se associadas/os às instituições e/ou grupos de fé. Ambas as experiências foram relatadas com brevidade pela professora, mas ela as descreveu como práticas pedagógicas que tiveram engajamento favorecido com as/os estudantes pelo uso mediado de aparelhos tecnológicos. Aqui, mais uma vez, surgem associações entre os planejamentos docentes, os objetos mobilizados e as suas agências para com a efetivação das propostas de aula.

A professora Natália deteve-se mais tempo em narrar uma prática pedagógica relacionada à temática intitulada por ela como “cidadania política” e mobilizada a partir de falas que ouviu de uma estudante sobre estratégias de escolha de candidatos em períodos eleitorais. A professora, ao analisar que a Sociologia Escolar poderia ser mobilizada nesse contexto, planejou e efetivou uma sequência de atividades, novamente, mediadas por tecnologia. Em suas palavras:

> [...] era outubro de 24 e eu tava trabalhando com o conceito de cidadania [...], que tava chegando o período de eleições e a galera nem aí para votar: “eu voto quando cai no chão, quando eu tô passando, eu vou lá para a zona eleitoral e eu pego uma coisinha do chão e voto”. Então, foi, acho que o momento mais que eu tive um fôlego finalmente e depois da eleição passa, que é de fazer esse trabalho de cidadania, de política, de pensar qual é o papel, né, de cada um dos poderes, o que engloba a cidadania. Eu apresentei, fiz um um cine-debate com o filme “V de Vingança” para fazer uma discussão, pedir para eles pesquisarem, agora eu não lembro exatamente o que incluía em cidadania, mas eles elaboravam um material, um cartaz informativo, incentivando a votar e explicando porque que se deve votar e porque que se deve pesquisar, tendo uma relação assim. [...] Ah, foi bem legal porque no Instagram, uma aluna que, dessas que pegava do chão, ela tira uma foto e diz assim: "Ah, o terror da prof, kakaka". E aí ela, e uma, uma outra assim, que era: "Ah, não vou votar". Ela disse: "Ai, prof, tá, eu pesquisei”. [...] E essa explicação, então, foi um momento bacana mesmo, deles produzirem este material informativo, assistiu o filme e responder também relacionando ali a a esse período eleitoral com o filme “V de Vingança” (Natália).

Entre as memórias das atividades desenvolvidas, Natália narrou o seu processo de acessar as redes vividas pelas estudantes e como foi possível trazer os seus discursos e práticas para uma problematização sociológica. O filme, os informativos produzidos pelas estudantes e até mesmo o conteúdo na rede social

foram actantes desta prática pedagógica. Dentro da temporalidade de aplicação das práticas e os seus desdobramentos nas vidas das estudantes, os actantes não-humanos provocam a construção do social através das associações que as atrizes deste relato constroem sobre as proximidades e/ou distâncias com a temática da “política”. Natália não evoca a proposição, mas o seu relato possui certo diálogo com a busca pela construção da “imaginação sociológica” no Ensino Médio, forte indicativo das Orientações Curriculares Nacionais para a Sociologia (Moraes, 2020). Talvez, as mediações que a professora realizou entre a primeira fala da estudante e a proposição da pesquisa escolar possam se aproximar do exercício de que o grupo de estudantes executasse um ensaio sociológico a partir do acompanhamento atento das interpretações da professora sobre a temática estudada. Ainda segue sendo um desafio encontrar elementos mais atencionais do que intencionais na efetivação das práticas pedagógicas analisadas.

A terceira pessoa entrevistada foi a professora Beatriz, a docente com maior tempo de vínculo empregatício na Rede Estadual de Educação. As suas respostas para as perguntas propostas foram centralizadas em suas crenças teóricas sobre a perpetuação da Sociologia Escolar nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e um leve saudosismo das práticas que desenvolvia no antigo Ensino Médio. Também, entre memórias, ela fez o relato de uma prática intitulada “debate” que realizou nos dois modelos curriculares. Para a sua realização, a professora Beatriz criou uma sequência de atividades prévias que iniciavam na 1ª série do Ensino Médio com a apresentação da “base da Sociologia”, para que na 2ª série as turmas efetivassem o debate e, na 3ª série simulasse uma disputa eleitoral com partidos políticos fictícios. A efetivação desta prática pedagógica nas turmas de 2ª série no antigo e no Novo Ensino Médio acontece da seguinte forma:

> E partimos lá no segundo [ano do Ensino Médio], aí nós iniciamos os debates. Para que eles já estejam preparados, eles falam, aí são assuntos pertinentes à sala de aula, né?! Não vou inventar hoje, ah, vou falar, ó, sei lá, qual cor que eu vou pintar meu cabelo? Não, eu sempre digo para eles: "Não, vai ter uma pesquisa prévia, eles vão fazer essa pesquisa e vão preparados para para o debate". No dia do debate, eles vão me entregar aquela pesquisa, né? Primeiro vão usar ela durante o debate, depois eles me entregam aquela pesquisa. E no final e no outro, na próxima aula, eles vão fazer um relatório do debate: “O que eles acharam do debate? Foi positivo, foi negativo?”. Assim, eles têm três partes, né, que eles têm que fazer uma construção (Beatriz).

A prática dos debates feitos pela professora Beatriz são as experiências, que pude rastrear, mais próximas da “educação da atenção”. Mesmo não começando no “meio do fazer” (Schweig, 2021) e sendo muito mais intencional do que atencional, a professora envolve as/os estudantes nos saberes sociológicos em um primeiro momento. A única descrição feita pela professora sobre este movimento de envolver os saberes sociológicos foi a citação ao uso da apostila de estudos, informação que ainda não possibilita interpretar que esta seja uma experiência satisfatória de atenção das/os estudantes às práticas da docente, no percurso de Ingold (2010; 2015a; 2020).

Beatriz também narrou outra prática pedagógica alinhada ao subcódigo das “Práticas de associações e atenção”: a produção de *fanzines*[35] no componente curricular “Direitos humanos e cidadania”. Assim como a professora Gabriela, Beatriz opta por apresentar às/aos estudantes a Declaração Universal dos Direitos Humanos e por meio de seus artigos, orienta a produção de reflexões sobre as suas aplicações e as suas violações. Segundo a professora, as/os estudantes

> [...] faziam uma pesquisa, né, dentro das aulas eles escolhiam uma das 30 e faziam a *fanzine* deles, né. A parte da frente ali com e toda ela desenhada, porque a professora de Artes também tava junto, né, e fazia uma colagem. E é muito legal que saía coisas muito legais (Beatriz).

As pesquisas feitas pelas/os estudantes agem sob o desenvolvimento das práticas pedagógicas da professora e posteriormente na produção das *fanzines*. As associações aqui mobilizam as pesquisas como intermediários na rede entre as ações dos atores e dos actantes (Latour, 2012, p.65). A *fanzine* possui sua agência nas/os estudantes como o elemento que consolida as suas aprendizagens e para com a professora como o instrumento de efetivação de sua prática pedagógica. Uma nova rede entre humanos e não-humanos dentro dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio, que nos relatos da professora Beatriz, mantém “viva” a

[35] Fanzines são produções manuais de periódicos impressos criados para democratizar o acesso às informações que, por vezes, não são veiculadas por meios de comunicação de massa. Para saber mais sobre a sua aplicação em práticas pedagógicas: https://cafecomsociologia.com/fanzine-educacional-aulas-de-sociologia-e-outras-disciplinas/. Acesso em 09 jan. 2026.

Sociologia Escolar.

A quarta entrevista foi realizada com o professor Mateus, o único docente que não atuava profissionalmente no município de Canoas/RS no período selecionado para o desenvolvimento da pesquisa. Durante a entrevista, Mateus listou algumas cenas de suas práticas pedagógicas, aproximando o seu relacionamento com as turmas às estratégias e os recursos utilizados. Ora ele mencionou o uso de textos fotocopiados e disponibilizados em aula para que as/os estudantes leiam, ora ele dissertou sobre o uso de recursos de projeção multimídia com *slides*. Por vezes, narrou a utilização de registros escritos no quadro no formato de um mapa mental, mas constantemente ele citou a realização de "debates" em suas aulas. Com estas informações, analiso que a indicação destes objetos não-humanos nos relatos do professor Mateus estão profundamente relacionados aos comportamentos de engajamento ou não das/os estudantes com as suas aulas. Mesmo não descrevendo a rede existente entre atores e actantes, as descrições das práticas pedagógicas do professor Mateus mobilizam a interpretação delas como situações próximas às descrições de associações que constroem o social (Latour, 2012). Faço o rastreio das práticas pedagógicas do professor Mateus como experiências de assumir as suas ações pelas mediações tanto das proposições de estratégias, como os recursos selecionados em constante diálogo com a realização ou não de suas aulas e as suas afetações ou não com os grupos de estudantes também envolvidos.

Neste momento, retomo a prática pedagógica dos debates promovida pelo professor Mateus. Diferente da professora Beatriz, os debates ocorridos nessas aulas são relatados como ações quase que espontâneas das/os próprias/os estudantes a partir de questões levantadas por ele como sendo as temáticas do dia. O professor detalhou as etapas de uma destas experiências que considerou significativa para si e para as/os estudantes que vivenciaram:

> Porque eu tô ali no quadro com eles, eles leram texto, também nessa teve um um material que eu dei para eles, que é um texto assim, que era sobre sexualidades, que aí tinha Foucault e Judith Butler, né. Eu tentei apresentar para eles pelo menos os dois autores e articular com os temas da sexualidade, do sexo, tal, tal, tal, tal, tal. E foram as aulas onde eles, que basicamente eu começo dando aula, linguagem formal e quando eu vejo, a gente tá num grande debate. Um grande debate sociológico, né! Aulas onde eu avalio em que, a imaginação sociológica lá do Charles Wright Mills vem à tona, porque é uma aula onde eles começam a relacionar história de vida e estrutura, né. Eles começam a trazer as coisas do cotidiano, da vida social e começam a trazer a biografia deles, a experiência deles. Isso é… E eu ia

> dizer: “ah gente, isso é mágico, porque a gente tá vendo aqui a sociologia acontecer, né! Vocês estão usando as lentes da sociologia para interpretar a realidade de vocês. Vocês estão pegando esse conceito aqui da Butler, do Foucault e tão trazendo para a vida de vocês e tão dizendo que isso acontece, isso é que opera na vida de vocês”. Então, eu entendo que essas aulas de interseccionalidade, de marcadores sociais de diferença foram as aulas onde aconteceu, onde a gente onde de fato, eu vi a imaginação sociológica acontecer, porque eram aulas que eu até perdia o rumo da aula no quadro e elas aconteciam na sala de aula, né, no fluxo… ela era fluxo, né! (Mateus).

O quadro e o texto surgem mais uma vez como objetos pertinentes para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor Mateus. Mas não qualquer registro escrito, registros sobre teóricos como Michel Foucault e Judith Butler são acionados pelo professor para contextualizar a sua prática pedagógica de forma conceitual, mas também vivencial, ao perceber que de alguma forma as/os estudantes foram mobilizadas/os por esses elementos. O quadro, o texto e de certa forma o autor e a autora parecem estar materializadas/os e em “fluxo” de agência nesse relato - para usar um termo mobilizado pelo próprio professor. Os elementos planejados e operados pelo professor Mateus agiram sobre a vida das/os estudantes e na narrativa dele, isso gera uma satisfação profissional: ele menciona, com entusiasmo, que as/os estudantes utilizaram a “imaginação sociológica”. O limite da produção dos dados no formato de entrevista, impossibilitou o rastreio dos detalhes desse exercício sociológico das/os estudantes, mas pela entonação e empolgação que o professor Mateus expressou quando relatou este episódio, sigo a narrativa do professor ao indicar que não houve apenas uma ensinagem mas também uma aprendizagem sociológica. Essa prática pedagógica está muito próxima dos movimentos atencionais descritos por Ingold (2010; 2015a; 2020): há a pessoa mais habilidosa/experimente que apresenta os conceitos sociológicos para uma turma, há pessoas iniciadas e iniciantes nas aprendizagens sociológicas que acompanham atentamente a apresentação dos conceitos feitos oralmente pelo professor e pela leitura dos textos sociológico, por fim há ainda o exercício destas pessoas iniciadas e iniciantes em aproximar elementos de suas vidas com os conceitos propostos pela pessoa mais habilidosa/experiente. A prática pedagógica narrada por Mateus constrói redes de agências e as associações entre atores e actantes, bem como os movimentos de atenção para a aprendizagem das práticas de vida a partir do

território específico da Sociologia Escolar. Por meio desse relato, vou me dirigindo para os últimos argumentos da dissertação, retomando aqui a motivação que orientou a construção da pesquisa: mesmo que a carga horária do componente curricular Sociologia tenha sido reduzida no novo arranjo curricular do Ensino Médio, professoras/es graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia constroem e encontraram espaços de presença resistente para o ensino de Sociologia nos Itinerários Formativos com atenção e em associações entre todos os atores e actantes possíveis de serem mobilizados.

A quinta entrevista foi realizada com a professora Bruna, a pessoa que trabalha na mesma escola em que cursou o Ensino Médio e descobriu-se realizada profissionalmente durante a construção de sua carreira docente. Durante a narração de suas práticas pedagógicas, a professora Bruna afirmou considerar a “participação em sala de aula” um dos principais critérios avaliativos. Essa participação é identificada por ela em momentos que as/os estudantes debatem e dialogam oralmente sobre elementos das aulas. A professora Bruna compreende que não serão todas/os estudantes que se tornarão engajadas/os com a Sociologia, porém, busca contribuir para que elas/eles consigam estabelecer “relações entre os fenômenos, eles conseguindo ter análise, né, visão crítica da realidade, conseguir, né, dar esses esses passos assim de autonomia intelectual” (trecho da entrevista com Bruna). Essa busca pela participação e construção da “autonomia intelectual” de seus estudantes é mobilizada por diferentes estratégias, segundo a professora, e uma das suas práticas pedagógicas consideradas mais “significativas” foi realizada no componente curricular “Direitos Humanos e cidadania”.

A professora Bruna detalhou todas as etapas para a realização desta prática pedagógica, que consiste em um estudo sobre os sentidos para a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Durante as suas falas, identifiquei elementos que mobilizam esforços de estranhamento e desnaturalização da realidade social, proposições coerentes com o ensino de Sociologia para Moraes (2020). A prática pedagógica envolve diferentes etapas: (a) projeção do documentário “Noite em Neblina” durante o horário de aula; (b) análise do conteúdo do documentário mediada pela professora de modo a contextualizar com a temática de estudos; (c) encaminhamento e produção de um artefato pedagógico para redes sociais que sintetize as aprendizagens construídas pelas/os estudantes em uma

linguagem midiatizada. O breve resumo que organizei sobre o relato da professora Bruna aproxima a prática pedagógica das reflexões provocadas por Schweig (2021; 2024): a docente “começou pelo meio de um fazer” ao iniciar a sequência de aulas com o elemento aparentemente não curricular, o engajamento das/os estudantes para a imersão e vivência na experiência de consumir o conteúdo cinematográfico, o esforço da professora em costurar os saberes sociológicos com a experiência vivida pelas/os estudantes e, o desafio de que as/os próprias/os estudantes construíssem novos formas de ver e viver o mundo a partir das ensinagens propostas e das aprendizagens assumidas. Este percurso proposto e conduzido pela professora Bruna também aproxima-se de uma aprendizagem centrada nas práticas de vida da “educação da atenção” para Ingold (2010; 2015a; 2020), quando as/os estudantes precisam acompanhar a projeção e análise do documentário feitas com responsabilidade e destreza pela professora, até serem estimulados a copiar e transformar a prática de interpretar o mundo de modo autoral.

O documentário “Noite em Neblina”, bem como todos os dispositivos utilizados para a sua reprodução, foram narrados como objetos em ação, possuindo agência e sendo actantes para a efetivação desta prática pedagógica. Segundo a própria professora, o documentário narra histórias coletadas dez anos após o final da Segunda Guerra Mundial com imagens reais de pessoas que viveram nos campos de concentração nazistas na Europa. Mesmo considerando um conteúdo impactante para as/os estudantes, a escolha do documentário foi intencional, de modo a possuir conexões com a temática a ser estudada. Seguindo os passos narrados pela professora Bruna, considero que a intencionalidade na escolha do material também possuía o desejo de que a sua agência viesse a mobilizar estranheza e sensibilidade entre as/os estudantes. O documentário é um actante fundamental na construção da rede desta prática pedagógica. Nas próprias palavras da professora, o documentário é “forte” pois

> [...] vai mostrar os corpos, né. Ele vai mostrar as as cabeças decepadas, os corpos sem cabeça. Ele vai mostrar os ã os instrumentos de tortura, vai mostrar as pessoas sendo, né, e nuas, né, os os prisioneiros, ã, magéérrimos assim, passando fome, passando frio, vai mostrando os lugares onde eles ficavam, o que que eles tinham que fazer, explicando quais eram os procedimentos que eram feitos. Assim, é um é algo bem ã eu avisei eles assim antes do documentário que se eles não se sentissem bem durante eles podiam sair da sala e tudo mais. E até porque eu tenho alguns alunos autistas nessas turmas, né. Então, mas assim, eles ficaram tão

> vidrados assim naquele porque era eh 30 minutos, eu acho que tem o documentário, mas ele eh atingia assim, né, atingiu eles assim numa num ponto de reflexão sobre a crueldade e o absurdo que foi, né, as práticas que foram realizadas nos campos de concentração. E então a gente passou algumas semanas debatendo, trazendo o que que eram, o que que eles tinham visto ali que eram crimes e tudo mais. Hãm, e justificando porque que aquilo era crime, porque ele não podia ser feito. Até a gente chegar na elaboração da Declaração dos Direitos Humanos, né, que vai ser uma decorrência dessa da humanidade enxergando esse esse absurdo, né, da crueldade humana e a gente começou a trabalhar os os artigos (Bruna).

A estética do documentário foi um dos elementos relatados por Bruna nesse trecho para caracterizar o documentário, o seu impacto e a sua potência para o desenvolvimento das outras etapas da prática pedagógica. O engajamento das/os estudantes durante a projeção do documentário emerge como elemento diferenciador desta aula. As ações de atenção e reflexão das/os estudantes sobre o conteúdo do documentário foram consequência da agência que o enredo do filme teve sobre elas/es. A rede vai sendo tecida a partir das vivências alinhadas umas nas outras. A sequência de semanas de aulas que a professora relata ter utilizado para debater com as/os estudantes foram contribuindo para a conectividade com o estudo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta etapa foi concluída com um processo avaliativo onde a professora organizou as/os estudantes em grupos com o intuito de realizar uma pesquisa sobre os artigos da Declaração. Esta pesquisa deveria contemplar os seguintes elementos: explicação do conteúdo do artigo; as conquistas de direitos que efetivam o artigo ao redor do mundo; as violações de direitos relacionados ao artigo em contexto mundial. A pesquisa deveria ser formatada como uma campanha em defesa da efetivação do artigo selecionado por cada grupo em diferentes linguagens indicadas pela professora: *meme*[36] digital, vídeo estilo *TikTok*, texto de engajamento para redes sociais ou uma esquete teatral de dois a três minutos. A linguagem mais escolhida foi a produção de *memes*, um objeto virtual tornado actante, pois teve agência sob a professora e também sob a temática de estudos:

> [...] eles se apropriaram dos dos *memes* assim, das lógicas que já existiam assim e eles criaram umas coisas muito bacanas assim, muito ã sempre

[36] Segundo o Museu de Memes da Universidade Federal Fluminense, os *memes* são conteúdos amplamente divulgados pela sociedade e desde o advento da *internet*, rapidamente compartilhados (Museu de Memes, 2026).

> tem algumas coisas que saem mais assim básicas e tudo mais, mas sempre tem aquelas aquelas trabalhos assim que tu pensa assim "Nossa, nem eu eu não teria pensado nessa nessa forma de, né, de defender o direito", de porque eu disse para eles assim, ó "vocês têm que convencer o o espectador, o leitor de que é importante a gente preservar esse direito, a gente defender ele e tudo mais. Isso é uma campanha pelos direitos humanos" e saíram atividades assim bem bem saíram umas coisas bem legais bem bem bem orgulhosas assim além deles trabalharem essas ferramentas que eu, né, eles já não estavam mexendo, não estavam trabalhando tanto assim de produção, ã hã audiovisual, né, alguns fizeram eh textos, eh, vídeos também (Bruna).

Os *memes* foram actantes inesperados na rede de aprendizagens a tal ponto de surpreender a professora Bruna. No seu relato, ainda é possível perceber que a produção dos *memes* perpetuou o engajamento das/os estudantes com a prática pedagógica iniciada semanas antes. A satisfação da professora ao relatar a sua prática pedagógica vai recompondo ainda mais a rede de estratégias para o desenvolvimento de aprendizagens sociológicas no Novo Ensino Médio.

A sexta e última entrevista foi realizada com o professor Leandro, o docente que relatou ter trabalhado com o mais vasto rol de componentes curriculares em sua trajetória trabalhista na Rede Estadual de Educação: Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso, Cooperativismo e meio-ambiente, Empreender-se e inovar para a sustentabilidade e Direitos Humanos e cidadania. Assim como Beatriz e Mateus, Leandro fez relatos sobre o desenvolvimento de práticas de debates em suas aulas, porém, ele nomeou de "seminários". Durante a entrevista, ele constantemente destacou um fluxo de estratégias de ensino prévias para que os "seminários" contemplassem conceitos e teorias sociológicas em temáticas sociais, tais como: violência no Brasil a partir do conceito de violência simbólica para Pierre Bourdieu, racismo e homofobia como eixos estruturantes da sociedade brasileira. Ele também detalha uma preocupação em construir um fluxo de estudos com as suas turmas de modo que ocorra no primeiro trimestre letivo um contato com conceitos, temas e teorias sociológicas, para que no segundo trimestre sejam contempladas temáticas mais abrangentes, tais como mecanismos de proteção dos direitos humanos, e, finalmente, no terceiro trimestre uma retomada dos movimentos anteriores com autores contemporâneos como José Murilo de Carvalho através do livro "Cidadania no Brasil: o longo caminho", Marilena Chauí em textos sobre a violência, e Hannah Arendt com os seus escritos sobre violência e barbárie. Entre

conceitos, temas, teorias, autoras/es, as práticas pedagógicas do professor Leandro tecem redes repletas de agências: há as pessoas vivas - professor e estudantes - ocupando o espaço da sala de aula com os seus saberes e suas trajetórias; há pessoas vivas e não-vivas habitando o mesmo espaço por meio de seus textos e suas teorizações; há os objetos materiais mobilizados e em ação. Estes recursos e os fluxos de condução das práticas pedagógicas vão se tornando associações conduzidas pelo próprio professor Leandro em ação.

O professor Leandro não detalhou de modo pormenorizado os percursos de realização dos "seminários", mas narrou como essas propostas eram recebidas pelas/os estudantes: inicialmente com dúvidas e receios de sua significância para o processo escolar, porém, os momentos de culminância mostravam-se surpreendentes. Ele mencionou que, em um "seminário", um grupo de estudantes construiu uma apresentação de *slides* melhor do que seus próprios materiais de trabalho e isso o fez sentir-se muito orgulhoso:

> Então, foi bem, eu eu percebi que eles, eles entraram assim na, na *vibe*, eles compraram comigo a ideia sabe, que eles aumentaram os *slides* [...] Fizeram melhor que os meus! Ficou muito bom! E eu eu eu consegui eh pelo menos assim, deixar eu acho esse, deixar um… esse legadinho assim para eles, eu acredito nisso! (Leandro).

Deste trecho, destaco dois elementos: os "*slides*" e o "legadinho". Os "*slides*" fazem menção ao formato de material digital produzido e apresentado pelas/os estudantes durante a prática do "seminário". Mesmo não sendo um objeto construído com material sensível ao toque, segue sendo um não-humano mobilizado e em agência nesse cenário. Mobilizado pelo grupo de estudantes na sua produção a partir de diversos dispositivos eletrônicos possíveis (computadores, *tablets*, *smartphones*) e em agência ao ser o motivo narrado pelo professor Leandro como um dos elementos que o fez bem avaliar e surpreender-se com o resultado da construção das aprendizagens das/os estudantes. A rede segue em ação e surge um sentimento de "deixar um [...] legadinho" nas/os estudantes. Durante a entrevista, não pareceu ser necessário um pedido de aprofundamento sobre o que seria esse "legadinho", pois mesmo havendo uma relação hierárquica entre agências distintas de perguntas e respostas, estávamos entre pares de ocupação profissional.

Dois docentes, um narrando e outro acompanhado, escutando um professor visualizar um momento significativo de realização profissional. Mas, mesmo assim, Leandro costurou esse "legadinho" ao desejo acadêmico das/os estudantes em seguir acumulando conhecimento e explorar suas técnicas de oratória: ele narrou que ano seguinte foi, novamente, professor da mesma turma que o surpreendeu e na primeira aula do ano, as/os estudantes pediram que fosse realizado um novo "seminário" naquele ano. Leandro contou que disse à turma que faria sim mais um "seminário", mas até aquele momento, ele ainda não havia planejado realizar essa prática naquele ano.

As práticas narradas por Leandro carregam um tom sentimental e afetivo a respeito de seu trabalho, mas principalmente em torno do relacionamento com as/os estudantes mediado pelo ofício de professor de Sociologia. A prática pedagógica que Leandro dedicou mais tempo a narrar foi a produção de *fanzines* que, na primeira tentativa de aplicação, a turma não engajou-se e ele se sentiu frustrado. Porém, a segunda tentativa foi cuidadosamente descrita durante a entrevista. Ele contou sobre o surgimento das *fanzines* na França, o perfil de contestação política destes objetos para a época de sua criação e na contemporaneidade. Este relato foi tão afetivamente detalhado que merece aparecer em sua íntegra neste momento da escrita:

> [...] eu dei, fiz uma roda, um circo com eles e botei todos os *fanzines* no chão. Daí eu primeiro expliquei o que que é o *Fanzine*, né, que eh ele é um tipo de é um mini jornal, ele surgiu na França, se eu não me engano, o *Fanzine*, eh eh vem vem do francês significa mini revista ou revistinha, alguma coisa assim. Ah, surgiu na França dos anos 70, com esses movimentos de liber, de liber, para em prol da liberdade, né… Outro capitalismo, tal. E aí, a ideia era que ah, se pudesse publicar aquilo, publicar uma, criar um meio de… de publicação barata e que tu pudesse colocar qualquer tipo de informação, conhecimento ou alguma coisa que tu goste que não aparece na grande mídia. Então a ideia é criar uma mídia alternativa. Então aí, por exemplo, pode pegar ele e fazer ele uma folha de ofício, né. Tá, pega. É uma folha de ofício. Queria teu nome, que tu bota um… aí tu faz ele sobre um tema, bota umas imagens, tu escreve. Daí aqui tu bota mais umas imagens, tu desenha. Então, ele é um meio de mídia muito barata. Pode fazer com qualquer recurso, com o jornal, pode pegar um jornal grande e dobrar ele. Ele já é dobrado, na verdade. Acho que ele tu pode dobrar ele também. E fazer em cima dele. Pode fazer ele em via mídia com as… com imagens, né?! Criou um título, uma temática, hã, aí tu imprime ele e depois tira cópia como as xerox, preto e branco, ele fica mais rústico, fica legal. Tu pode fazer ele só com uma temática, com poesias... Na escola tem muito aluno que gosta de desenhar, né?! Tem alunos que gostam de fazer poesias e a gente não sabe. Às vezes a gente descobre isso. Eu já descobri isso. E de desenhar que mais tem, né! Então, tipo, ah,

> vou pô, o aluno quer mostrar seus mangá lá, que ele gosta de desenhar mangá, mas não é visto, não dá, não, não sai no Zero Hora, não sai na RBS, não sai na… não sai no Diário de Canoas, né?! Mas eu vou fazer uma mídia aqui para ele me mostrar, então, ele vai lá (Leandro).

Neste trecho, é possível perceber a imersão que Leandro faz em suas próprias memórias. Ele detalha minuciosamente elementos do diálogo com as/os estudantes, descrevendo com cuidado e exatidão cada uma das etapas da prática, mesmo que no primeiro momento ele não apresente a sua conexão com algum conceito, tema ou teoria sociológica. Na descrição há o desejo da atenção das/os estudantes para que valorizem as intenções pedagógicas do docente, para que possam também assumir o cuidado e a corresponsabilidade com a produção das *fanzines*. Alinhado a esse movimento, identifico que o professor Leandro nomeia diferentes objetos possíveis de serem utilizados para a produção do artefato pedagógico. A *fanzine* é feita de muitos outros objetos, sendo assim, um actante de tantos outros actantes mobilizados na condução da prática pedagógica para registrar elementos ensinados e aprendidos através das mediações do professor e, também, ser um material de customização e expressão das vivências de cada estudante. A ação dos atores em escolher o que será produzido no *fanzine* adiciona ou reduz a possibilidade de materiais a serem utilizados, que, por sua vez, agenciam nos atores a necessidade de tomada de decisões sobre quais técnicas utilizar para a efetivação dos seus planos. Conteúdos, materiais, espaços, técnicas, práticas que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica conduzida e vivenciada por atores humanos que associam-se para construir a experiência vivida naquela aula.

Ainda sobre a produção da *fanzine*, o professor Leandro relatou emocionado uma memória em que, dias após a aula, uma estudante o procurou nos corredores da escola para dizer que havia concluído a sua *fanzine* e agradecer pela prática ensinada. Leandro disse ter respondido algo semelhante a essa frase: "Bah, ó, que pô, que coisa boa, né, e tal. [...] Ah, que importante, né, que tu usou isso para ti" (trecho da entrevista de Leandro). Ele ainda relatou que a estudante gostava muito de desenhar e que a sua *fanzine* possuía elementos imagéticos de autoria dela, como se fosse um breve biografia do seu momento de vida. Aqui, Leandro mostra novamente o encontro e o afeto com uma de suas estudantes. A valorização da prática, a aprendizagem e a reconstrução dela por parte da estudante atingem em

cheio o sentimento e o desejo do professor Leandro em construir um “legadinho” com aquelas/es a quem ensina. O “legadinho” da *fanzine* aproxima o relato também da dinâmica de aprendizagens atencionais das práticas de vida para Ingold (2010, 2015a, 2020). A proposição de uma prática pedagógica que exigia mobilizar a atenção das pessoas praticantes em um contexto em que cada objeto oportunizou, ou dificultou, a construção do novo produto vai ampliando e tecendo a rede de associações que mantêm vivas experiências de práticas pedagógicas de Sociologia Escolar.

Entre práticas pedagógicas, atenções e associações, as seis pessoas entrevistadas estiveram engajadas durante as suas entrevistas. Em determinados momentos, apresentavam dúvidas sobre as suas perspectivas pedagógicas e os fundamentos da Sociologia Escolar. Em outros, discursavam profunda e densamente sobre os detalhes das práticas pedagógicas que consideravam “significativas” para si e para as/os estudantes. Identifiquei alguns elementos comuns nas narrativas agrupadas no último subcódigo “Práticas de associações e atenção”: a mobilização de actantes não-humanos durante os processos de planejamento e também execução das práticas pedagógicas; um esforço das/os professoras/es em aproximar as experiências das aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos com conceitos, temas e teorias da sociologia e das demais ciências sociais; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que mobilizam as/os estudantes em fazeres de experimentações para além dos registros em quadros e cadernos; a presença de discursos sobre a construção de vínculos afetivos entre as/os professoras/es e as/os estudantes. O conjunto destes elementos, segundo os relatos das pessoas envolvidas com a pesquisa, vai ao encontro de uma reagregação das experiências de ensinagem e aprendizagem em Sociologia Escolar. As/os docentes são atores e atrizes de associações estabelecidas com outras/os agentes, as/os estudantes, bem como actantes não-humanos para que as suas práticas pedagógicas nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos possam subverter o “encaixapretamento” do Ensino Médio Gaúcho que reduziu a carga horária da Sociologia na escolas estaduais. Pondero, ainda, que o último elemento não foi rastreado de modo apropriado na análise dos dados a qual me propus realizar. Mesmo sendo uma categorização construída a partir do processo analítico que conduzi por meio de narrativas de outras pessoas, avalio que essa é uma

potência ainda a ser explorada.

Sobre os vínculos afetivos entre estudantes e professoras/es de Sociologia, há um artigo de Marcelo Cigales e Geovanna Pereira Brito (2025) sobre o seu enquadramento como uma categoria sociológica relevante para a construção da identidade docente. Cigales e Pereira Brito (2025) desenvolvem uma análise de conteúdo dos dados produzidos em entrevistas semi-estruturadas com professoras/es da Educação Básica a partir de um referencial teórico diferente do proposto nesta dissertação. Porém, as suas reflexões contribuem para cogitar a potência investigativa em torno deste elemento como "maquinação, estratagema" (Latour, 2000, p. 212) tanto proposto quanto inesperadamente vivido pelas/os docentes. As relações de afeto entre estudantes do Ensino Médio, as/os professoras/es de Sociologia e os conceitos, temas e teorias sociológicas sutilmente emergem como uma das possíveis "máquinas", nos termos de Latour (2000), com o potencial de contribuir para a construção da Sociologia Escolar como uma "caixa-preta" nos arranjos curriculares da Educação Básica. No entanto, esta perspectiva necessita ser ainda avaliada cuidadosamente com uma imersão futura na perspectiva de uma "ciência em ação", ou ainda um "ensino de Sociologia em ação".

As práticas pedagógicas analisadas neste subcapítulo foram orientadas pelas condições de possibilidades localmente experienciadas por cada docente. Assim como Latour e Woolgar (1997) inferem que o trabalho de cientistas em estudar "fenômenos *dependem* do material, eles são *totalmente constituídos* pelos instrumentos utilizados no laboratório" (Latour; Woolgar, 1997, p. 61, grifos dos autores), as narrativas das/os professoras/es expressam as experimentações pedagógicas possíveis em seus contextos, com as/os suas/seus estudantes, atravessadas pela disponibilidade, ou não, de materiais pedagógicas e a existência, ou não, do apoio da gestão escolar. A potência destas práticas pedagógicas, então, está no esforço das/os professoras/es em mobilizar diferentes actantes para executar o seu trabalho docente atravessado pela "caixa-preta" do Novo Ensino Médio que, em primeiro momento, reduziu a carga horária da Sociologia no currículo escolar mas, que ao ser aberta mostrou-se frágil e passível de ser desmontada. Desta forma, as práticas pedagógicas analisadas podem qualificar as/os professoras/es como pessoas "discordantes", nas percepções de Latour (2000, p.

84) a respeito do Novo Ensino Médio. Mesmo estando em condições de isolamento em relação à produção dos discursos legitimados da curricularização educacional, elas/es agenciam ações que desestabilizam as indicações dos “Cadernos das Trilhas”, na medida em que fazem habitar conceitos, temas e teorias da sociologia e das demais ciências sociais nesses espaços curriculares. Deste modo, as/os professoras/es seguidas/os narraram práticas pedagógicas que agenciaram movimentos de “translação” do arranjo curricular. Esse processo diz respeito à possibilidade de “oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes” (Latour, 2000, p. 194), na medida em que as/os professoras/es argumentam que a Sociologia Escolar não desapareceu e descrevem as suas estratégias de planejamento e práticas para manter o componente curricular existindo no novo contexto.

As amarrações feitas pelas/os professoras/es nos relatos de suas práticas pedagógicas “criam relevância” (Latour, 2000, p. 209) para as suas ações nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos, mas também para o desenvolvimento de suas práticas de trabalho alinhadas à sociologia. Em certa medida, as pessoas envolvidas com a pesquisa “criam relevância” também para a própria sociologia como ciência na medida em que narram práticas pedagógicas que geraram envolvimento das/os estudantes com as suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado foi um esforço intelectual, investigativo e laborativo sobre as possibilidades de resistência da Sociologia Escolar no currículo do Ensino Médio Gaúcho. De modo provocativo, ela está vinculada ao acúmulo de saberes e fazeres da sociologia, ora por versar a respeito de uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho para pessoas graduadas, ora por ousar contribuir com uma agenda de pesquisa sobre “comunidades de práticas de Sociologia Escolar” (Caprara, 2024). Neste escrito, não foi possível alinhar as pessoas envolvidas como uma comunidade de existência material, mas os seus relatos apresentam a construção de suas trajetórias profissionais em comunidade com as/os suas/seus estudantes.

O processo de planejamento e execução da pesquisa foi atravessado pelas minhas implicações como um outro professor de Sociologia no Ensino Médio. Estar, virtualmente, no campo de pesquisa como uma pessoa trabalhadora mostrou-me possibilidades para localizar e conhecer as pessoas entrevistadas, mas também exigiu um cuidado ético de distanciamento investigativo no tratamento dos dados produzidos. Houve, portanto, um esforço de deslocamento do olhar sociológico, sem perder as vivências laborais da docência.

A organização dos capítulos da dissertação foi planejada para ser um convite ao seguimento e rastreio da Sociologia Escolar como uma potência relevante para pesquisas em sociologia. Inicialmente, houve uma revisão de literatura sobre a “presença intermitente” do componente curricular Sociologia na Educação Básica (Meucci, 2015; 2020), o processo de “sociologização” na construção da atual Base Nacional Comum Curricular (Silva; Alves Neto, 2020) e também nos dispositivos que normatizaram o currículo do Ensino Médio Gaúcho entre os anos de 2022 a 2024. O segundo capítulo foi dedicado à construção do referencial teórico por meio da mobilização da “sociologia das associações” (Latour, 2012) e da “educação da atenção” (Ingold, 2010, 2015, 2020) como perspectivas analíticas para as práticas pedagógicas das pessoas envolvidas com a pesquisa nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. O conteúdo do terceiro capítulo detalhou todo o processo metodológico proposto para o desenvolvimento da pesquisa, bem como as

estratégias desenvolvidas para a sua efetivação. No quarto capítulo, parafraseando Latour (2000), a Sociologia Escolar esteve “em ação”: as professoras/es envolvidas/os com a pesquisa foram apresentadas/os, bem como as suas trajetórias profissionais, as suas percepções a respeito das consequências do Novo Ensino Médio para a Sociologia Escolar e também as suas práticas pedagógicas nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Este percurso de todas as etapas da pesquisa mobilizam a presente dissertação a tornar-se-á mais uma “máquina” (Latour, 2000) por entre as associações que buscam abrir e/ou fechar a “caixa preta” (Latour, 2000) da Sociologia Escolar.

Entre relatos, narrativas e teorias, consigo identificar que as pessoas envolvidas com a pesquisa criaram estratégias de resistência para a manutenção da Sociologia Escolar, mesmo após a redução de carga horária no Ensino Médio Gaúcho. A implementação dos Itinerários Formativos não exterminou a Sociologia do contexto escolar, pois em paralelo ao componente curricular, as escolas já eram habitadas por professoras/es graduadas/os em Ciências Sociais/Sociologia que souberam inventivamente apropriar-se das condições de possibilidade e reconstruir o que parecia indicar uma nova etapa da “presença intermitente” (Meucci, 2015; 2020; Oliveira, 2023). O que manteve conectando professoras/es com a Sociologia Escolar foram as práticas pedagógicas desenvolvidas que, criativamente seguiram propondo ensinagens e aprendizagens de temas, conceitos e teorias sociológicas e das demais ciências sociais no cotidiano. Os novos dispositivos legais e as normativas educacionais interferiram na oferta qualificada do ensino de Sociologia na Educação Básica, porém, não removeram por completo as conexões cotidianas entre o acúmulo de saberes sociológicos com as/os estudantes do Ensino Médio.

Entre as práticas pedagógicas que buscavam “começar por meio de um fazer” (Schweig, 2021), ou não, e as aprendizagens atencionais de fazeres das práticas de vida (Ingold, 2010; 2015a; 2020), as/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa fizeram memórias e relatos impressionantes de experimentações possíveis devido ao maior tempo de carga horária das aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Em diálogo com Latour (2012), quando ele afirma que “coisas, quase objetos e vínculos é que constituem o verdadeiro centro do mundo social - não o agente, as pessoas, o membro ou o participante, e muito menos a sociedade com seus avatares” (Latour, 2012, p. 340), o rastreio das práticas

pedagógicas das/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa evocam a compreensão de que o centro da Sociologia Escolar, em suas aulas, esteve baseado nos vínculos cotidianos criados pelas/os docentes por meio dos seus fazeres com as/os estudantes por meio da mobilização dos temas, conceitos e teorias da sociologia e das demais ciências sociais. A Sociologia Escolar não foi limitada ao componente curricular com apenas um período semanal de 50 minutos nas turmas de 2ª série do Ensino Médio Gaúcho. A Sociologia Escolar ocorreu em tudo aquilo o que as/os professoras/es desenvolveram com o intuito de fazer circular temas, conceitos e teorias sociológicas nos espaços disponíveis e possíveis para a atuação profissional das/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa.

Entre resistências, atenções e associações, as práticas pedagógicas seguidas por meio das memórias das/os professoras/es e rastreadas em suas agências de atores e actantes vão tencionando as teorias selecionadas para dar suporte e embasamento ao discurso científico ao qual vinculo a minha trajetória de escrita e de pesquisa. Se a possibilidade da “sociologia das associações” (Latour, 2012) em encontrar “agregados sociais” que se constroem em instantes e facilmente se dissolvem, as práticas pedagógicas das/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa problematizam a constância desses vínculos: ora pelo tempo de aulas necessárias para a realização das práticas, ora pelos sentimentos e afetos identificados nas memórias. Se a “educação da atenção” indica que as aprendizagens ocorrem de forma prática em uma perspectiva atencional e não intencional, as/os professoras/es envolvidas/os com a pesquisa tencionam criar as suas práticas pedagógicas com planejamento, responsabilidade e direcionamento para que as/os estudantes construam as aprendizagens que elas/es propõem ensinar. Nem sempre as/os professoras/es começaram as suas práticas pedagógicas “por meio de um fazer” (Schweig, 2021), mas relataram muitas experimentações em propostas condizentes com as suas crenças pedagógica e sociológicas e as suas formas de ser/fazer docente.

Como Latour e Woolgar (1997, p. 71) afirmam, são feitas muitas outras coisas, além da ciência, no laboratório. Por isso, proponho neste momento exercitar a compreensão de que nas salas de aula também são produzidas muitas outras coisas para além das práticas pedagógicas. As experiências narradas pelas pessoas envolvidas com a pesquisa apresentaram uma permanência possível da Sociologia

Escolar no Novo Ensino Médio através de estratégias de resistência em mobilizar conceitos, temas e teorias da sociologia e demais ciências sociais em outros componentes curriculares. Ainda nas terminologias de Latour (2000), se o que está "atrás dos fatos" (Latour, 2000, p. 148) é a disputa pela legitimidade técnica, não é possível afirmar que as aulas dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos sejam aulas de Sociologia. Mas, ao contrário, as práticas pedagógicas analisadas são práticas de pessoas "discordantes" às produções do "laboratório" que gestou o Novo Ensino Médio e mobilizou agências que o apresentasse como uma "caixa-preta". As práticas pedagógicas das pessoas envolvidas com a pesquisa possuem elementos que se assemelham às experimentações de "contra laboratórios" (Latour, 2000, p. 150) ao criar "coisas novas" a partir das contradições identificadas na implementação do novo arranjo curricular no cotidiano das escolas em que as/os professoras trabalhavam.

As práticas pedagógicas analisadas nesta dissertação evidenciam a intermitência da Sociologia Escolar na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul durante os anos de 2022 a 2024 e também, os esforços de romper com a "caixa-preta" do Novo Ensino Médio por parte das/os professoras/es implicadas/os com a docência dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Elementos que poderiam ser mobilizados para contribuir com a busca do retorno obrigatório do componente curricular nesta etapa de escolarização. Porém, a promulgação da Lei 14.945 de 2024 (Brasil, 2024) recompôs esse *status* obrigatório da Sociologia Escolar. Mesmo assim, a sua trajetória intermitente no currículo escolar evidencia a instabilidade como fator recorrente. Deste modo, conhecer, seguir e acompanhar as práticas pedagógicas que foram, e seguem sendo, construídas cotidianamente nas salas de aula podem contribuir para criar e manter a relevância (Latour, 2000) da Sociologia Escolar.

Em perspectiva, tenho a avaliação que, entre resistências, atenções e associações, uma nova dimensão a ser analisada foi evocada inesperadamente nos relatos das pessoas envolvidas com a pesquisa: o envolvimento e a afetação para a construção das práticas e dos sentidos para a Sociologia Escolar junto às/os estudantes, bem como para a vida das pessoas que optaram construir-se como docentes dos saberes sociológicos. Isso me conduz a refletir que a pesquisa pode continuar, talvez com os mesmos atores em seus contextos, mas agora olhando

para essa dimensão que aparentemente cria e sustenta a energia de quem segue fazendo localmente a manutenção insistente, resistente e criativa da Sociologia Escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.; CAMANA, Ângela; FLEURY, L. C.; DAVID, M. L.; PRATES, C. D.; COELHO, G. B. Em favor das associações: uma homenagem à sociologia de Bruno Latour (1947-2022). **Sociologias**, *[S. l.]*, v. 24, n. 61, p. 142–168, 2023. DOI: 10.1590/18070337-127923. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/127923. Acesso em: 15 nov. 2024.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. REINTRODUÇÃO DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO, o ensino de Sociologia e a:. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café Com Sociologia, 2020. p. 348-352.

BODART, Cristiano das Neves (org.). A SOCIOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL. In: AMORIM, Sayonra Leal; CIGALES, Marcelo (org.). **Temáticas do Ensino de Sociologia na Escola Brasileira**. Campinas: Editora Pontes, 2002. p. 23-46

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 11 mar. 2026.

_____. Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Lei 11684** . Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

_____. Lei nº 12061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Lei 12061**. Brasília, 27 out. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

_____. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento d. **Lei 13415**. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 out. 2024.

_____. Lei nº 14945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Lei 14945**. Brasília, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRUMER, Anita *et al*. A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos (org.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2008. p. 63-84. (Série Graduação).

CAPRARA, Bernardo Mattes. Comunidade de práticas de sociologia escolar: uma agenda alternativa ao conceito de campo. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.** *[S.l.]*, v. 8, n. 2, p. 01-22, 2024. Disponível em: https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/519. Acesso em: 30 jan. 2025.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; PEREIRA BRITO, Geovanna Gabrielle. Identidades docentes em Sociologia: elementos para uma leitura sociológica. **Revista Brasileira de Sociologia** - RBS, *[S. l.]*, v. 13, 2025. DOI: 10.20336/rbs.1056. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/1056. Acesso em: 31 jan. 2026.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (CEED-RS). **Resolução nº 365**, de dezembro de 2021. Institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS, dez. 2021. Disponível em: https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202112/20125528-resolucao-0365-2021.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

DIAS, Lusiene Araújo Da Conceição. Relato de experiência docente: o ensino de sociologia no novo ensino médio e a incorporação de eletivas de base a sua metodologia.. **Anais do VIII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92519. Acesso em 8 ago. 2023.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor - Entrevista com François Dubet. In: PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marilia Pontes. **Revista Brasileira de Educação**, 1997, n.05-06, pp.222-231. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4340003/mod_resource/content/1/Quando%20o%20sociologo%20quer%20saber%20o%20que%20e%20ser%20professor.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. SEMINÁRIO - Sociologia no novo Ensino Médio. YouTube, 09 out. 2023. Duração: 3h36min30s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2AAJfHiQCNY. Acesso em: 31 jan. 2026.

_____. SEMINÁRIO - Sociologia no novo Ensino Médio (09/10/2023 - tarde). YouTube, 09 out. 2023. Duração: 4h43min01s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Rjij0zBwLM. Acesso em: 31 jan. 2026.

_____. SEMINÁRIO - Sociologia no novo Ensino Médio (10/10/2023 - manhã). YouTube, 10 out. 2023. Duração: 4h28min25s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J_E2rytppoA. Acesso em: 31 jan. 2026.

_____. SEMINÁRIO - Sociologia no novo Ensino Médio (10/10/2023 - tarde). YouTube, 10 out. 2023. Duração: 2h35min21s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xw93ON-Y8Zk. Acesso em: 01 fev. 2026.

GOMES, Daniela Bezerra de Menezes. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ. 2024**. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869998. Acesso em: 26 out. 2024.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828. Acesso em: 14 out. 2024.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777. Acesso em: 11 ago. 2024.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, [S.L.], v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015. FapUNIFESP

(SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9Wzdsv559wBv/?format=pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

_____. Quando a formiga se encontra com a aranha: teoria social para artrópodes. In: INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 7. p. 144-152.

_____. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para quê serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pibidfilosofiasociologia/files/2020/10/Lahire_Pra-que-serve-o-ensino-da-Sociologia_rcs_v45n1a2-1.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos.** Tradução de Angela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução de Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba, 2012.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, 9 nov. 2015. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. http://dx.doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.02. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02. Acesso em: 25 set. 2023.

_____. HISTÓRIA DA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, o ensino da Sociologia e a:. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café Com Sociologia, 2020. p. 163-167.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 35, n° 102, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt. Acesso em 02 jul.2024.

MINER, Horace. Ritos corporais entre os Nacirema. In: ROMNE, A. K.; VORE, P. L. (orgs.). **You and the others: readings in introductory anthropology**. Cambridge: Erlich, 1976. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf. Acesso em 14 ago 2024.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 101-128, 15 jun. 2014. Sociedade Brasileira de Sociologia. http://dx.doi.org/10.20336/rbs.65. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/92. Acesso em: 20 set. 2023.

MOCELIN, Daniel Gustavo; CAMPO, o ensino de Sociologia e o seu:. . In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café Com Sociologia, 2020. p. 57-62.

MORAES, Amaury Cesar. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉ-DIO (OCEM),: o ensino de sociologia e as:. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café Com Sociologia, 2020. p. 269-264.

MUSEU DE MEMES (Brasil). **O que são memes**. Disponível em: https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes. Acesso em: 10 jan. 2026.

OLIVEIRA, Amurabi. **O campo do ensino de Sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus/BA: Editus, 2016.

PARMIGIANI, J.; DOMBROWSKI, O. O Alfabetismo Sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia. Tempo da Ciência, [S. l.], v. 20, n. 40, p. 193–210, 2000. DOI: 10.48075/rtc.v20i40.10054. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/10054. Acesso em: 20 set. 2023.

SCHWEIG, Graziele Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/131759. Acesso em: 26 out. 2024.

_____. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 28, n. 56, p. 136–149, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v28n56/2358-0194-faeeba-28-56-136.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

_____. Começar pelo meio de um fazer: recompor o ensino de sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e223740, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/74KLqhcsRXtQP9PJFC7NY7P/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 out. 2024

_____. O Experimental e a experimentação no debate sobre educação, ensino e antropologia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/93940/55217. Acesso em: 2 out. 2024

SEDUC-RS. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202207/14142026-rcgem-jul-22.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

_____. **Portaria SEDUC/RS Nº 282/2022**. Porto Alegre, RS, 2022b. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367. Acesso em: 14 out. 2024.

_____. **Portaria SEDUC/RS Nº 551/2023**. Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367. Acesso em: 14 out. 2024,

_____. **GUIA DE MATRIZES CURRICULARES 2024 - Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024**. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/06112718-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24.pdf. Acesso em 1 de mai. de 2024.

SILVA, Ileizi Fiorelli Silva. BNCC,: o ensino de sociologia e a:. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café Com Sociologia, 2020. p. 51-56.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo, [S. l**.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545. Acesso em: 12 ago. 2024.

ANEXO A – CORRESPONDÊNCIA DE MEDIAÇÃO FEITO PELO SETOR PEDAGÓGICO DA 27ª CRE PARA AS ESCOLAS DO TERRITÓRIO

Prezados(as) Diretores(as) e Educadores(as),

Esperamos que todos estejam bem.

Gostaríamos de compartilhar com vocês uma importante iniciativa do Professor Rafael Barros, que está desenvolvendo um projeto de pesquisa para seu Mestrado em Sociologia na UFRGS. O título provisório da pesquisa é "Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul".

A pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas em Escolas Estaduais da 27ª CRE que oferecem Itinerários Formativos na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com o objetivo de contribuir para a qualificação do Ensino de Sociologia, o professor solicita a colaboração de nossas escolas. O público-alvo são os professores formados em Sociologia que estão atuando nesses Itinerários.

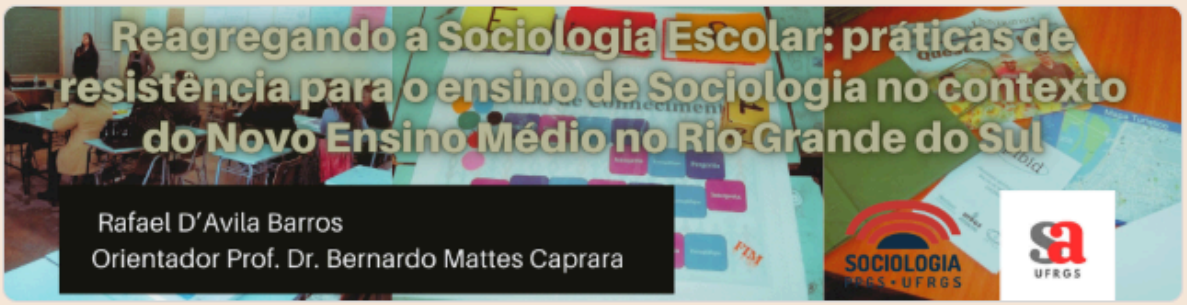
Pedimos que os educadores que fazem parte do público-alvo da pesquisa respondam ao Formulário até o dia 18/10. As informações coletadas serão fundamentais para o sucesso do projeto e poderão trazer benefícios significativos para a formação e prática docente na nossa região.

Agradecemos a sua colaboração e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Pedagógico - 27ª CRE
3415-5551
Canoas- RS

ANEXO B – FORMULÁRIO ENVIADO ÀS DIREÇÕES DAS ESCOLAS DA 27ª CRE: VISUALIZAÇÃO PARCIAL A FIM DE MANTER O SIGILO NA IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS RESPONDENTES



Coleta inicial de dados - pesquisa "Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul"

Prezado/a diretor/a, espero encontrar todos/as bem!
Me chamo Rafael D'Avila Barros e sou professor da Rede Estadual de Educação. Neste ano, iniciei o curso de Mestrado em Sociologia pela UFRGS com a pesquisa previamente intitulada "Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul".
Neste momento de coleta inicial de dados, eu estou mapeando as escolas da 27ª CRE que ofertam Trilhas do Novo Ensino Médio que contemplem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo a identificar professores/as formados/as em Ciências Sociais/Sociologia que atuam em componentes curriculares destas Trilhas.
Para tanto, peço a sua gentileza de contribuir com a realização deste questionário de levantamento inicial de dados. Ele é destinado a uma parcela restrita das escolas que eu não consegui realizar contato pessoalmente mas, em um futuro breve, desejo fazê-lo.
Sendo assim, convido vocês a participar deste questionário rápido e intuitivo que tem o objetivo de mapear os/as professore/as formados/as em Ciências Sociais/Sociologia que atuam nos Itinerários Formativos na 27ª CRE.
Desde já, agradeço a atenção e fico à disposição para eventuais dúvidas pelos seguintes meios de contato:

- **Celular: (51) 99235.0327**
- **E-mail: rdavilabarros@gmail.com**

* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail *

☐ Registrar **rdavilabarros@gmail.com** como o e-mail a ser incluído na minha resposta

Em qual cidade está localizada a escola que você é responsável? *

- ◯ **Canoas**
- ◯ **Esteio**
- ◯ **Sapucaia do Sul**
- ◯ **Nova Santa Rita**
- ◯ **Triunfo**

Avançar Página 1 de 8 Limpar formulário

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul
COORDENAÇÃO: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de Mestrado Acadêmico, coordenado pelo Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es de Sociologia em componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e como elas se relacionam com estratégias de resistência e reintegração da Sociologia no currículo do Ensino Médio Gaúcho.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 8 pessoas em Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Nova Santa Rita e Triunfo.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você será entrevistado a partir de um roteiro de perguntas semi-estruturadas em um ambiente que permita a gravação de áudio e/ou vídeo, sendo realizada de forma presencial ou remota com o uso da ferramenta Google Meet. Há ainda a possibilidade de você ser convidado a participar da realização de observações participantes de suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em que trabalha, para isso, serão feitos registros escritos em um caderno de campo de uso exclusivo do pesquisador. É previsto em torno de um dia para a realização da entrevista semi-estruturada e, se for o caso, aproximadamente nove a onze dias para a realização das observações participantes. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com o Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara pelo fone (51) 3308.6648.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre: a sua trajetória de formação acadêmica no curso de Ciências Sociais/Sociologia; seus percursos de formação e atuação docente como professor(a) de Sociologia; suas práticas pedagógicas como professor(a) do componente curricular Sociologia e demais componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho entre os anos de 2022 a 2024; suas percepções a respeito das suas práticas pedagógicas no componente curricular Sociologia e nos demais componentes curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio Gaúcho entre os anos de 2022 a 2024.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são: identificação das práticas pedagógicas, bem como dos ambientes escolares por possíveis leitores(as) da pesquisa. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente: anonimato no tratamento e utilização dos dados coletados tanto em relação a pessoa entrevistada quanto ao seu ambiente escolar de trabalho.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, tais como: reconhecimento e valorização das práticas pedagógicas de Sociologia Escolar desenvolvidas em outros componentes curriculares de modo a sensibilizar gestores educacionais a respeito das contribuições da Sociologia para a formação escolar na Educação Básica; construção de uma rede de professores(as) de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica com o intuito de qualificar as suas práticas pedagógicas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: bernardo.caprara@ufrgs.br e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS (51) 3308 8220. atendimento-ppgifch@ufrgs.br Sala 203 – Prédio 43322 (em cima do ILEA) – IFCH – Campus do Vale, Porto Alegre/RS - 91501-970

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

_____

(Assinatura do participante)

Eu, **Rafael D'Avila Barros**, membro da equipe do projeto **Reagregando a Sociologia Escolar: práticas de resistência para o ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**, obtive de forma

apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

_____

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)