

## O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social

### The teaching of Sociology beyond strangeness and denaturalization: for a figurational perception of social reality

#### Resumo

O artigo problematiza as formas de apropriação dos conceitos de desnaturalização e estranhamento presentes nas OCEM-Sociologia (2006) que, quando destacados, tornam-se as especificidades da Sociologia escolar. Argumenta-se que: i) a Sociologia escolar carece de abordagens propositivas de orientação à prática docente; ii) o “olhar figuracional da vida social” é uma disposição epistemológica potente para descrever as especificidades da Sociologia escolar; iii) a clareza das especificidades da Sociologia é de suma importância para sua consolidação enquanto disciplina do Ensino Básico. Para tanto, realiza-se uma breve revisão de literatura e apropria-se das contribuições de autores contemporâneos, sobretudo Norbert Elias, para uma proposição de especificidade da Sociologia escolar, sendo o “olhar figuracional da realidade social”.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Configuração. Desnaturalização. Estranhamento.

#### Abstract

The article discusses the forms of appropriation of the concepts of denaturalization and the strangeness present in the OCEM-Sociology (2006) when highlighted being the specificities of school Sociology. It is argued that: i) school sociology lacks propositional approaches to guide teaching practice; ii) the “figurational look at social life” is a powerful epistemological disposition to describe the specifics of school sociology; iii) the clarity of the specificities of Sociology is of paramount importance for its consolidation as a Basic Education discipline. To this end, a brief literature review is carried out and the contributions of contemporary authors, especially Norbert Elias, are appropriated for a specific proposition of school sociology, being the “figurational look of social reality”.

**Keywords:** Teaching Sociology. Configuration. Denaturation. Estrangement.

**Cristiano das Neves Bodart**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: [cristianobodart@gmail.com](mailto:cristianobodart@gmail.com)

## Introdução

O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira é marcado por um longo período de não obrigatoriedade, fazendo com que muitos desafios superados por outras disciplinas ainda não tenham sido suplantados. A superação desses desafios depende de um reconhecimento, no interior da comunidade acadêmica, do ensino de Sociologia como objeto privilegiado de pesquisa. Por outro lado, o ensino de Sociologia, enquanto objeto de estudo, depende de sua presença e sua consolidação na Educação Básica. Para tanto, é necessário avançarmos nas discussões em torno das especificidades da Sociologia escolar<sup>1</sup> para termos maior clareza do que ela promete ao compor o conjunto de disciplinas de Ciências Humanas do ensino médio. Nesse sentido, buscaremos aqui: i) destacar a importância de pensar pedagogicamente a Sociologia escolar e; ii) apresentar um esforço de revitalização das “disposições cognitivas” ou “princípios epistemológicos” necessários à docência dessa disciplina.

Objetivamos problematizar e desvelar possibilidades para pensarmos especificidades epistemológicas da Sociologia escolar. Fazemos isso a partir de uma perspectiva dialética considerando que o acúmulo de elementos quantitativos produz, em um dado momento, o qualitativamente novo. Assim, tomamos como ponto de partida as contribuições das OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006) e as limitações contidas em muitas de suas apropriações. Fazemos isso por serem as OCEM-Sociologia o documento que, em certa medida, ainda norteia o ensino de Sociologia no Brasil, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018) não traz orientações específicas à referida disciplina.

Debruçamo-nos sobre esse ponto por notar uma recorrente compreensão limitada dos papéis da Sociologia no ensino médio, os quais seriam “desnaturalizar” e “estranhar” a realidade social. Buscaremos, no primeiro momento, demonstrar porquê precisamos avançar para além da desnaturalização e do estranhamento para, em um segundo momento, apresentar uma proposta de contribuição somatória

---

<sup>1</sup> Para maior delimitação, utilizamos a expressão Sociologia escolar para nos referirmos a Sociologia ensinada nas escolas de ensino básico, a qual se difere por suas características didáticas-pedagógicas da Sociologia ensinada na Universidade ou mesmo à ciência sociológica. Trata-se de uma disciplina cujos conhecimentos ou conteúdos passaram por uma transposição didática (CHEVALLARD, 1991) ou recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 2000), tornando-se adequados ao nível escolar onde estão sendo ensinados.

para pensarmos atuais especificidades epistemológicas da Sociologia escolar, sem, contudo, esgotar a questão e nem as colocar como orientadoras; o que cabe ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação. Ir além das disposições de estranhamento e desnaturalização é urgente e necessário, sobretudo frente às reformas curriculares em cursos nos estados brasileiros que podem continuar reproduzindo que as especificidades do ensino de Sociologia estariam apenas no estranhamento e na desnaturalização dos fenômenos sociais. Trata-se de um momento propício para o debate em torno dos indicativos referentes às especificidades epistemológicas do ensino da Sociologia escolar.

Certamente o objetivo aqui é audacioso e sujeito a críticas. Apesar disso, trata-se de debate urgente e que precisa estar presente na formação dos(as) professores(as) de Sociologia. Não buscamos esgotar a questão, mas provocar uma discussão que promova avanços pedagógicos ao ensino de Sociologia, considerando que a proposição, além de orientar ou direcionar, pode e deve ser periodicamente (re)avaliada para que não se constitua em um “camisa de força”, mas, ao contrário, enfrente a dinâmica social do próprio objeto que também é histórico-dialético.

Como destacou Durkheim (2014), as teorias pedagógicas precisam também ser propositivas. E, nesse sentido, carecemos de pensar pedagogicamente a Sociologia escolar. Durkheim, ao tratar da pedagogia, inferiu que:

O seu objetivo não é descrever ou explicar o que existe ou o que existiu, mas sim determinar o que deve existir, como se deve. Elas se orientam nem para o presente e nem para o passado, mas sim para o futuro, não se propõem exprimir fielmente realidades já dadas, mas sim decretar preceitos de conduta. Elas não dizem: eis o que existe e o porquê disto, mas sim eis o que deve ser feito (DURKHEIM, 2014, p.83).

É comum os cientistas sociais se esquivarem da normatividade (no sentido de proposições), mas professores(as) de Sociologia e estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais carecem de direcionamentos para suas práticas pedagógicas. Sabemos que cabe ao Estado<sup>2</sup> apresentar, por meio de proposições, normas e orientações curriculares e pedagógicas que venham direcionar a prática docente, assim como fomentar o desenvolvimento de proposições. Aqui, realizamos

---

<sup>2</sup> Aqui nos referimos às diretrizes curriculares. É certo que muito do sucesso das práticas de ensino dependem do engajamento profissional do(a) docente dos(as) estudantes, das condições de trabalho e acesso a recursos didáticos.

um esforço colaborativo nessa direção, reconhecendo o papel fundamental da universidade. Estamos cientes de que o(a) professor(a), ao buscar elaborar seu plano de trabalho anual, precisa ter clareza dos objetivos a serem alcançados, portanto, carece de direcionamentos pedagógicos. Além de saber qual Sociologia se ensinou ontem e se ensina hoje, é necessário ter perceptibilidade de qual Sociologia estará a ensinar. Assim, justificamos o esforço propositivo aqui empregado.

## **1 Problematizando as especificidades epistemológicas da Sociologia escolar**

Em um evento voltado a professores(as) de Sociologia do ensino médio, onde proferimos uma conferência de abertura, nos deparamos com uma inquietude e com desconhecimento de muitos(as) docentes de Sociologia, sobretudo não formados na área: qual a especificidade do ensino de Sociologia? Observamos, naquele momento, que as especificidades epistemológicas da Sociologia e sua importância precisavam ser problematizadas e divulgadas exaustivamente, ações fundamentais para o aprimoramento da prática docente, sua manutenção e consolidação no currículo escolar.

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o discurso de que a Sociologia escolar tinha potencialidade para promover cidadãos críticos, como preconizado na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, 1996), ganhou força e visibilidade, como demonstraram Engerroff e Oliveira (2020). Naquele momento, esse era o discurso em torno da especificidade epistemológica da Sociologia que justificava sua presença no currículo. Ainda que tal discurso tenha sido importante para a reintrodução da Sociologia ao ensino médio, tratava-se de um argumento frágil, já que a formação cidadã não é de competência exclusiva de uma ou outra disciplina, mas do projeto educacional que se desenhou na LDB (1996). O fato é que a especificidade epistemológica da Sociologia não é “formar cidadãos conscientes e críticos”. Isto posto, qual seria a especificidade epistemologia da Sociologia escolar hoje?

As confusões quanto à especificidade da Sociologia e ao seu papel já haviam sido criticadas em 1948, no primeiro curso de capacitação de professores(as) de Ciências Humanas do ensino secundário e normal realizado no Brasil, e reiterado

em 1949, por Emilio Willems. Na época, estava posta uma confusão entre a Sociologia e a ética social. Assim, descreveu a situação: “Razões doutrinárias, associadas à ignorância acerca dos verdadeiros propósitos da sociologia como disciplina científica, levam geralmente a essa estranha situação, que constitui um dos mais graves senões do ensino normal e superior” (WILLEMS, 1949, p. IV). Infelizmente, ainda ouvimos relatos de tais posturas relatadas por Willems, sobretudo entre docentes não formados na área e desconhecedores da proposta da Sociologia escolar. É certo que ao conduzir os(as) estudantes à compreensão das diferenças sociais e culturais e do papel das regras de convivência, por exemplo, estamos diante de atitudes ligadas à ética. Nesse sentido, a atuação do(a) professor(as) é indireta. Também não cabe ao(a) professor(a) de Sociologia escolar formar cientistas sociais, exigindo dos(as) estudantes do ensino médio a compreensão de teorias e conceitos complexos, nem exigir leituras densas de textos clássicos das Ciências Sociais, embora seja possível e indicado introduzir fragmentos, como já acontece no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A despeito da Base Nacional Curricular (BNCC) não trazer diretrizes claras para orientar os currículos estaduais, a sala de aula e o ambiente escolar são espaços importantes de disputas pela consolidação do “currículo real”<sup>3</sup>, por isso os(as) professores(as) de Sociologia devem ter clareza das potencialidades dessa disciplina, tendo condições de demarcarem sua importância, questionando e superando a visão de que seria ela uma “disciplina menor” no interior do currículo escolar; visão que torna ainda mais precário o trabalho docente, como destacaram Bodart e Sampaio-Silva (2016).

Então, qual Sociologia escolar queremos? Um dos esforços importantes na busca de tal resposta foi a elaboração das Organizações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCES-Sociologia) em 2006. Estas se materializaram como importante documento orientador da prática docente, trazendo diversos esclarecimentos, sobretudo porque as orientações “indicam uma disposição necessária ao desenvolvimento do ensino de Sociologia no ensino médio: estranhamento e desnaturalização” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p.46).

---

<sup>3</sup> Chamamos de currículo real aquele que efetivamente são aplicados nas salas de aula.

As OCEM-Sociologia avançaram para além da ideia de que havia uma relação direta entre “conhecimentos sociológicos” e “exercício da cidadania” presentes nos discursos dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Segundo esse documento, “entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão” (BRASIL, 2006, p.104). O documento indica que “um papel central que o pensamento sociológico realiza é a “desnaturalização” das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006, p. 105). Ainda, nesse documento, encontraremos como papel da Sociologia promover o “estranhamento”.

Contudo, as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), ao destacarem como princípios epistemológicos do ensino de Sociologia o estranhamento e a desnaturalização, acabam subvalorizando outros princípios epistemológicos mais específicos da Sociologia escolar, tais como a historicidade dos fenômenos sociais, a compreensão dialética e relacional entre indivíduos e sociedade; aspectos que apresentaremos adiante. Reconhecemos que, no momento de produção das OCEM-Sociologia, questões elementares precisavam ser postas e nisso se mostrou fecundo. Foram esforços propositivos realizados da melhor forma possível dentro das condições existentes e para atender as necessidades daquele momento histórico. Os apontamentos de princípios metodológicos<sup>4</sup> para o ensino de Sociologia foi uma importante contribuição de orientação pedagógica.

Como atestaram Moraes e Guimarães (2010, p.45)<sup>5</sup>, as OCEM-Sociologia destacam o estranhamento e a desnaturalização como “princípios epistemológicos que caracterizam a pesquisa e o ensino da disciplina”. Segundo o documento, “entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar” (BRASIL. 2006, p.107).

Por estranhamento, as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), conceitua como a capacidade de questionar as coisas como elas são, buscar compreender o porquê,

---

<sup>4</sup> Como princípios metodológicos, as OCEM-Sociologia apontou que a Sociologia poderia ser ensinada tendo como ponto de partida: a) tema; b) teoria; c) conceitos e; d) pesquisa.

<sup>5</sup> Amaury Cesar Moraes e Elisabeth da Fonseca Guimarães foram, juntamente com Nelson Dácio Tomazi, os consultores da OCEM referente à Sociologia, tendo contato com a colaboração de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Pedro Conteratto e Pedro Tomaz de Oliveira Neto como leitores críticos do documento.

para quê e como são os fenômenos sociais que se apresentam em nosso cotidiano. Estranhar no sentido de não observar com familiaridade os fenômenos sociais, como se já os conhecesse suficientemente bem e, por tanto, não carecendo de ser problematizado; ao contrário, olhar com curiosidade. Esse princípio epistemológico (ou disposição), destacado pelas OCEM-Sociologia é importante, mas chamamos a atenção para o fato de não ser exclusivo da Sociologia/Ciências Sociais. Como o documento mesmo reconhece, o estranhamento, “está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais” (BRASIL, 2006, p. 105). O documento afirma que “só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados” (BRASIL, 2006, p.107), inferência que concordamos. Contudo, o documento parece ter induzido o(a) professor(a)-leitor(a) a enxergar o estranhamento como uma atividade específica da Sociologia, quando assim não deve ser entendido.

O estranhamento (no sentido de distanciamento e de tornar estranho o que é familiar) é uma atitude própria do método científico, logo, deve ser promovido por todas as disciplinas. Não há ciência sem estranhamento; o questionamento das impressões primeiras, das aparências, é uma atitude científica e não apenas do pensar sociológico. Contudo, as relações entre os fenômenos sociais, entre os indivíduos e entre fenômenos e indivíduos, não são imediatamente visíveis, o que evidencia que o estranhamento também é uma percepção cognitiva necessária.

O Ministério da Educação (MEC) lançou uma obra, organizada por Amaury Cesar Moraes, intitulada “Sociologia”, com o objetivo de fomentar uma discussão em torno das OCEM-Sociologia (2010), apresentando-se como um apoio importante aos(às) professores(as). Tal obra, em seu segundo capítulo, de autoria do organizador e de Guimarães, demarca ainda mais o estranhamento e a desnaturalização como “fundamentos, perspectivas, ou princípios epistemológicos” para o ensino de Sociologia. Como afirmamos, tratou-se de esforço importante para aquele momento. Contudo, nos urge avançar para além dessas duas disposições, e/ou aprofundá-las no sentido de destacar aspectos e especificidades do ensino de Sociologia não evidentes naquele documento.

Encontramos a atitude de estranhamento em todo o trabalho científico, ainda que mais claramente presente nas Ciências Humanas. Como destacou Rabelo (2004, p.3), “a ideia de estranhamento tem sua origem em múltiplos campos do conhecimento e essa diversidade, por sua vez, impregna-a de significados divergentes, quando não completamente opostos”. O conceito de estranhamento (ostraniene) aparece pela primeira vez em estudos ligados à literatura e à arte, com Viktor Chklovski, em 1917, em trabalho intitulado “Iskusstvo kak priem” (“A Arte como processo”). Chklovski destaca-o como ação de distanciamento do modo comum, do cotidiano que, segundo ele, pode ser proporcionado pela obra de arte. Essa conceituação se aproxima bastante daquela que encontramos nas OCEM-Sociologia.

Contudo, o termo “estranhamento” ganhou notoriedade na Antropologia (RABELO, 2004). Para DaMatta (1978), o estranhamento seria um recurso metodológico adotado para distanciar-se das regras, da visão de mundo estabelecida, tornando o exótico em familiar e o familiar em exótico. Parece-nos que nas OCEM-Sociologia o conceito esteja relacionado ao conceito apontado por DaMatta. Contudo, a falta de uma melhor conceituação pode, por exemplo, levar o(a) professor(a) a relacionar com o conceito de estranhamento (Entfremdung) presente em Marx (1988) e Lukács (2012), o qual está relacionado à posição de alienação dos sujeitos em relação ao mundo social, não tomando consciência das relações de poder presentes nas relações econômicas estabelecidas entre os homens.

Nas OCEM-Sociologia, o conceito de estranhamento é apresentado da seguinte forma:

No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos (BRASIL, 2006, p. 106-107).

As OCEM-Sociologia apresentam, de forma ordinária, o conceito de estranhamento. Assim, julgamos que o documento deveria trazer um conceito de estranhamento mais sofisticado ou, ao menos, melhor apresentá-lo; o que evitaria a leitura parcial – ou imprecisa – de que a especificidade epistemológica da Sociologia escolar estaria no estranhamento e na desnaturalização.

Por desnaturalização, as OCEM-Sociologia entendem, grosso modo, como sendo a prática de olhar os fenômenos sociais justamente como sendo “sociais”, ou seja, fruto de relações sociais que se desenvolvem ao longo da História. Em outros termos, destacar que esses fenômenos não são naturais (fruto das determinações da natureza), mas resultados de interesses, conflitos e cooperações sociais e, portanto, possíveis de serem modificados. Igualmente, esse princípio epistemológico não é o que diferencia a Sociologia das demais disciplinas de Humanas, ainda que deva ser uma das preocupações do(a) professor(a) de Sociologia. Contudo, abre caminho para pensarmos historicamente os fenômenos sociais sob uma perspectiva sociológica.

A leitura parcial – ou imprecisa – de que a especificidade da Sociologia escolar seria a desnaturalização e o estranhamento se espalhou no Brasil entre professores(as) e pesquisadores(as). Encontramos muitas produções científicas trazendo esses aspectos como sendo as especificidades da Sociologia escolar. Podemos citar alguns exemplos presentes na literatura que reforçam essa interpretação das OCEM-Sociologia.

Lopes e Caregnato (2016), embora destacando que os dois conceitos epistemológicos aparecem de forma ordinária nas OCEM-Sociologia e que podem prejudicar o ensino de Sociologia, acabam afirmando que “o estranhamento é a razão de ser da disciplina” (p. 62), o que julgamos ser impreciso e pouco colaborar para compreendermos as especificidades da Sociologia. Ou seja, embora reconheçam as limitações dos conceitos, não apresentam avanços em relação a eles como sendo uma especificidade da Sociologia. Uma supervalorização desses dois conceitos epistemológicos do fazer científico como sendo próprios do ensino de Sociologia encontramos em dissertações de mestrado, tais como em Rissardi (2016), em tese de doutoramento, como em Santos (2020), em monografias de graduação, como em Quaresma (2015), em trabalhos apresentados em congressos, como em Röwer e França (2013), e em artigos científicos, como em Silva (2014)<sup>6</sup>. Alguns desses trabalhos ou reconhecem desnaturalização e/ou o estranhamento como os objetivos do ensino de Sociologia ou apresentam que as OCEM-Sociologia apresentam como sendo eles os principais propósitos para a disciplina.

---

<sup>6</sup> Muitos outros trabalhos poderiam ser aqui indicados. Não o fizemos por não desejar alongar essa demonstração.

## 2 A percepção figuracional da realidade social no ensino de Sociologia

Se não é a desnaturalização e o estranhamento os princípios epistemológicos que distinguem a Sociologia escolar das demais disciplinas de Ciências Humanas, qual(is) seria(m)? Para responder essa pergunta é necessário compreendermos que as Ciências Sociais vêm passando por significativas mudanças epistemológicas ao longo do curso de sua existência e não podemos olvidar que não há, no interior das Ciências Sociais, um consenso epistemológico ou uma predominância de uma dada forma de analisar os fenômenos sociais, embora existam alguns consensos construídos. Nossa discussão se pautará justamente em perspectivas que parecem hoje predominar nas Ciências Sociais.

Partimos do pressuposto de que a Sociologia escolar é resultado de ações nomeadas por “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) ou “recontextualização pedagógica” (BERNSTEIN, 2000) das Ciências Sociais. A transposição didática, ou recontextualização pedagógica, dos conhecimentos das Ciências Sociais não anulam as suas epistemologias, logo, os princípios epistemológicos das Ciências Sociais e da Sociologia escolar são os mesmos. É certo que não há um consenso entorno dos princípios epistemológicos utilizados no fazer sociológico, mas é possível identificar uma tendência nas Ciências Sociais que hoje delinea as especificidades epistemológicas da Sociologia escolar.

Mais especificamente, é sob influência de Norbert Elias que problematizamos as especificidades epistemológica do ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização apontados nas OCEM-Sociologia. Assim, argumentamos que cabe ao(à) professor(a) de Sociologia uma disposição epistemológica que denominamos “percepção relacional dos fenômenos sociais”, a qual envolve as habilidades destacadas no Quadro 1.

**Quadro 1** - Esboço da “percepção relacional dos fenômenos sociais” para o ensino de Sociologia.

Disposições epistemológicas	Exemplo de conteúdo/fenômeno social a ensinar	Exemplos de abordagens do conteúdo em sala de aula
Historicizar os fenômenos sociais	Cotas raciais e sociais em processo de seleção de universidades públicas	Apresentar a criação das cotas como resultado de lutas históricas, as quais continuam para que as cotas sejam mantidas, ampliadas, reduzidas ou retiradas.
Reconhecer as interações e relações de interdependências entre os indivíduos		Demonstrar que as conquistas não se deram por ação individual (o bem feitor), mas como resultados de interações (conflituosas ou colaborativas) entre indivíduos.
Adotar uma leitura dialética das relações entre indivíduo e estruturas sociais		Abordar como a estrutura social capitalista e racista provocou a exclusão educacional, como as mentalidades capitalistas e racistas criaram estruturas excludentes (leis e regras, por exemplo) e como a inclusão de indivíduos pode influenciar as novas estruturas sociais (criação de novas leis e regras, por exemplo).
Perceber os equilíbrios de poder <sup>7</sup> presentes nas relações entre indivíduos		Demonstrar como a inclusão social no sistema educacional modifica as relações de poder entre os indivíduos, como, por exemplo, na divisão social do trabalho.

**Fonte:** Autoria própria

Assim, por “percepção figuracional da realidade social”, entendemos como a competência de: a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente.

Ao longo do século XX, as Ciências Sociais passaram por disputas epistemológicas que as fizeram se automodelar e; sendo a Sociologia escolar resultado do que alguns autores denominam transposição didática (CHEVALLARD, 1991) ou recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 2000) das Ciências Sociais, sua condição não seria diferente. A primeira metade do século XX foi marcada pelo antagonismo objetivismo e subjetivismo, estrutura e agência, indivíduo e sociedade. Contudo, diversos esforços foram realizados a fim de superar esses binômios, dentre eles destacamos a importância das contribuições de Norbert Elias e de Pierre Bourdieu. Ainda que no interior das Ciências Sociais haja desacordos teóricos e epistemológicos,

<sup>7</sup> Não confundir equilíbrio de poder com distribuição ou posse igualitária do poder. Trata-se de “força relativa” dos indivíduos, ou seja, a variação de força de conforme a força do outro.

destaca-se a compreensão de que o antagonismo objetivismo e subjetivismo de outrora tenha sido, em grande medida, superado, bem como a visão positivista da história. É basicamente sob esse entendimento que buscamos aqui destacar o que julgamos serem especificidades epistemológicas da Sociologia escolar.

Buscamos demonstrar que o que torna a Sociologia escolar peculiar, específica, é o olhar (ou perspectiva cognitiva) histórico-relacional-dialético das estruturas sociais que ela pode despertar nos(as) estudantes, e não apenas a desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais. Chamaremos esse olhar de “percepção figuracional da realidade social”. Não que outras disciplinas da área de Humanas não busquem compreender as relações entre os fenômenos sociais e a sua história, mas essa é uma das maiores preocupações e contribuições das Ciências Sociais hoje.

É importante esclarecer que ao buscarmos uma especificidade epistemológica nos deparamos com o fato de que todas as Ciências “tentam fazer jus à ideia de uma disciplina sistemática e apresentar seus achados de modo responsável”. Contudo, o que as diferenciam são “os pontos de vista (perspectiva cognitiva) pelas quais as ações humanas são observadas, descritas e explicadas por estudiosos dessas diferentes disciplinas” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 15-16).

O olhar relacional baseado em uma historicidade dialética para a compreensão das relações sociais nos parece ser um dos princípios epistemológicos (ou perspectivas cognitivas) que diferencia o ensino de Sociologia na escola das demais Ciências Humanas; o que a torna insubstituível no currículo escolar.

Essa percepção histórica-dialética-relacional se aproxima, em parte, com a ideia de “imaginação sociológica” cunhada por C.Wright Mill (1966), para quem “a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da Sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa” (MILLS, 1965, p. 12). No caso do que chamamos aqui de “percepção figuracional da realidade social” damos, comparativamente à Mills, maior importância à presença do poder (em suas multiformas), que aponta para a necessidade de observarmos as motivações dos “ajustes” e “desajustes” sociais e considerar uma historicidade marcada pela indeterminação, em contraponto a ideia de história linear, imprevisível e teleológica – que apontava que o desenvolvimento do capitalismo levaria as sociedades a um

resultado de antemão previsto, fosse a uma sociedade neoliberal ou ao socialista – que predominou até os anos de 1970, como destacou Santos (1994).

A diferença entre o que propomos e a ideia de “imaginação sociológica” está em compreender a história dialeticamente, dando destaque às múltiplas correlações de poder<sup>8</sup> existentes na sociedade. Inserimos o termo dialético a fim de reforçar quatro princípios para se pensar a história: i) princípio da totalidade; ii) princípio do movimento; iii) princípio da mudança qualitativa e; iv) princípio da contradição. O princípio da totalidade reforça a necessidade do olhar relacional ao considerar que os fenômenos sociais são interligados entre si. Em uma abordagem dialética, movimento é uma qualidade das coisas, sendo os fenômenos sociais entendidos não como acabados, mas em constante transformação e nunca estabelecidos definitivamente. Essa noção reforça o conceito de desnaturalização, porém, dando maior ênfase ao caráter transitório do fenômeno, no seu devir. Como destacou Kosik: (KOSIK, 1969, p. 49) “a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado”. O princípio da mudança qualitativa, presente na leitura dialética da história, reforça que as transformações não se realizam de forma repetida, em um eterno processo circular de reprodução do velho. O acúmulo de elementos quantitativos produz, em dado momento, o qualitativamente novo. Tal produção dar-se em meio às disputas de poder na tentativa de transformar ou reproduzir uma dada configuração social. Já o princípio da contradição evidencia a coexistências de elementos contraditórios no interior de uma realidade estruturada, estando elas em constante luta e reformulação.

Encontramos a preocupação com o olhar relacional também em Clifford Geertz (1978, p.15), para quem “o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu”. A Sociologia escolar deve proporcionar condições para que os(as) estudantes compreendam de que forma suas biografias individuais se ligam às biografias dos demais sujeitos e às estruturas materiais e simbólicas, tal ação é compreendida como uma produção histórica dialética que supere o subjetivismo, sem, contudo, cair no objetivismo. Ou seja, torna-se necessário considerar que os “constrangimentos exteriores” contribuem para moldar as “estruturas interiores” dos

---

<sup>8</sup> Não limitada às lutas de classes, embora esta apresentando importância considerável para a compreensão de muitas relações sociais no interior das sociedades capitalistas.

indivíduos e esses, por sua vez, atuam sobre as estruturas sociais para sua remodelação; trata-se de uma compreensão dialética entre indivíduo e sociedade.

O que estamos chamando de “percepção figuracional da realidade social” está baseada no conceito de “configuração” (ou figuração) de Norbert Elias (2001), no qual as estruturas sociais não podem ser entendidas como estáticas, mas processos históricos marcados por lutas de interesses e por um equilíbrio de poder. Não se podem considerar as ações sociais como individuais. É necessário pensar os indivíduos inscritos dentro de uma rede de relações interdependentes, sendo elementos de uma mesma estrutura.

É por meio do conceito de configuração que Elias (2001; 1994) supera o antagonismo “indivíduo e sociedade”, antes entendido como independentes e autônomos. Para ele, “considerados num nível mais profundo, tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro” (1994, p.18).

É inegável que as Ciências Sociais reconheçam hoje essas dimensões da realidade social, ainda que não se filiem à teoria eliasiana. Elias (2001, p.45) nos conduz a compreender indivíduo e sociedade, como “processos que de fato se diferenciam, mas são indissociáveis”. Sob a perspectiva de Elias, os indivíduos estão inseridos em uma teia de relações. Como destacou Elias (1994, p. 39), “até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana”, ou seja, da configuração a qual estiver inserido. Mais ainda, “toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994).

Além do avanço em relação às proposições clássicas do individualismo de Weber e do holismo de Durkheim, o conceito de configuração traz consigo a ideia de “poder”, a qual marca todas as relações sociais (ELIAS, 2008). Assim, a epistemologia do cientista social estaria caracterizada por essa percepção histórica-dialética-relacional dos fenômenos sociais. De igual modo, sendo a Sociologia escolar resultado de uma transposição do saber sábio para um saber ensinável (CHEVALLARD, 1991), o ensino de Sociologia deve superar – no sentido de avançar – as bases epistemológicas “desnaturalização” e “estranhamento”, incorporando a intencionalidade de promover

condições para induzir os(as) estudantes à desenvolverem como competência a “percepção figuracional da realidade social”. Para tanto, o docente deve abordar os conteúdos considerando as práticas indicadas no quadro 1.

Para Elias (2008, p. 104), “as suas ações e ideias não podem ser explicadas e compreendidas se forem consideradas em si mesmas; precisam ser compreendidas e explicadas no interior da estrutura do jogo”. No mesmo sentido, Bauman e May (2010), destacam que a compreensão de nossas biografias depende da compreensão de outras biografias, o que aqui chamamos de olhar relacional. Para esses autores, “pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 24). Assim, a realidade social deve ser apresentada aos(as) estudantes em sua dimensão relacional, histórica e marcada pelo poder. Por analogia, podemos dizer que a realidade se apresenta aos(as) estudantes como um tabuleiro de xadrez com jogo em andamento. Cabe ao(a) professor(a) criar condições para que o(a) estudante compreenda a disposição e os movimentos das peças, desvelando os interesses envolvidos em cada movimento e posição ocupada até que o jogo tomasse aquela configuração.

Para Moraes e Guimarães (2010, p. 46), “as OCEM-Sociologia indicam uma disposição necessária - dois fundamentos, perspectivas, ou princípios epistemológicos - para o desenvolvimento do ensino de Sociologia no ensino médio: estranhamento e desnaturalização”. A tais princípios, acrescentamos a “percepção figuracional da realidade social”, pois consideramos aqueles dois princípios como etapas iniciais utilizadas nas Ciências Humanas. Em se tratando de lecionar Sociologia, é necessário avançar.

### **3 A percepção figuracional da realidade social: do *habitus* à prática consciente**

Não estamos propondo uma nova forma de ensinar Sociologia, mas lançando luz às práticas pedagógicas que muitos(as) professores(as) licenciados(as) em Ciências Sociais já realizam em suas atuações docentes cotidianas, porém, muitas vezes inconscientes. Buscamos dar consciência a essa prática, o que corrobora com o aperfeiçoamento da atividade docente.

Ao longo da formação em Ciências Sociais/Sociologia o(a) professor(a) em contato com o fazer sociológico adquire *habitus* específicos que o(a) leva a essa “percepção figuracional da realidade social” (ver Quadro 1), sendo essa percepção cognitiva apreendida e refletida em sua prática pedagógica sem tomar, necessariamente, plena consciência disso.

Assim, ao longo do curso de Ciências Sociais/Sociologia o(a) futuro(a) professor(a) acaba adquirindo predisposições a olhar os fenômenos sociais a partir de um processo cognitivo complexo, o qual envolve, à despeito das correntes teóricas estudadas, as disposições que compreendem o que estamos denominando por “percepção figuracional da realidade social”, composta pelas habilidades sintetizada no Quadro 1. A incorporação em forma de *habitus* dar-se pelo contato constante com esse tipo de “olhar”. Importante não confundir com um agir puramente racional. Referimo-nos às predisposições cognitivas adquiridas em forma de *habitus*. Adquirido como *habitus*, ao longo do curso de Ciências Sociais/Sociologia, a abordagem em sala de aula acaba sendo realizada sem muita clareza e intencionalidade. É necessário tomar racionalmente esse princípio epistemológico como objetivo de ensino-aprendizagem.

O *habitus* compõe, ao mesmo tempo, “estruturas mentais através das quais apreendem o mundo social” e de “suas ações ou manifestações corporais” (BOURDIEU, 1987, p. 155). O *habitus* é constituído no interior de um campo específico, no caso do processo cognitivo marcado por uma “percepção figuracional da realidade social”, no interior do campo acadêmico, mais restritamente no interior das Ciências Sociais. Assim, ser formado na área colabora na absorção de conhecimentos a serem transmitidos em sala de aula, como também na obtenção de predisposição cognitiva fundamental para lecionar Sociologia.

Ainda que o(a) professor(a) licenciado(a) em Ciências Sociais faça opções teórico-metodológicas e pedagógicas conscientemente, a *illusio* é, geralmente, a regra. Ou seja, esse(a) professor(a) acaba lecionando sob essa “percepção figuracional da realidade social” sem ter total ciência disso. Geralmente a preocupação recai por conta de atender o programa de ensino, ou mesmo em observar se a forma como o conteúdo está sendo abordado é capaz de desnaturalizar

e de promover a atitude de estranhamento. Por isso, evidenciar “percepção figuracional da realidade social” é necessário.

A *illusio* é, para Bourdieu (2004, p. 30), “[...] a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse [...]”. Assim, os(as) professores(as) durante o período que frequentaram o curso de licenciatura entram em um jogo intelectual marcado por interesses próprios do campo, incorporando um *habitus* próprio de cientistas sociais, incluindo a forma de interpretar o mundo social.

O *habitus* gera uma naturalização do jogo e a cumplicidade sobre as estruturas do campo, a *Illusio*, que existe na concordância com a pertinência do que está em jogo (BOURDIEU, 1996). No caso dos(as) professores(as) licenciados(as) em Ciências Sociais, o *habitus* adquirido e o interesse pelo jogo os(as) levam a desenvolver cada vez mais um olhar específico, o que se reproduz em sua prática docente. Uma boa formação promove a incorporação das habilidades apresentadas no Quadro 1, resta a conscientização para potencializar tais habilidades, o que qualificará o ensino de Sociologia.

Observando alguns livros didáticos aprovados no PNLD-2018, notamos que os autores, mesmo não se utilizando o termo aqui adotado (“percepção figuracional da realidade social”), abordam os conteúdos sob essa perspectiva. Tomando, como exemplo, o capítulo três, “Cultura e ideologia”, do livro didático “Sociologia em Movimento” (SILVA, et al., 2016, p. 62), observamos que o capítulo tem por objetivos destacar que as culturas são “produtos das relações sociais estabelecidas historicamente por indivíduos em sociedade” e que é importante “avaliar as relações entre cultura e ideologia e sua importância na compreensão dos comportamentos sociais” reconhecendo “as relações de poder existentes nos meios de comunicação de massa”. Nota-se, com clareza, que os autores adotam, ao menos nesse capítulo, exatamente o que aqui destacamos: uma “percepção figuracional da realidade social”. O desafio é tornar perceptível essa predisposição analítica ao dirigir-se à sala de aula. Por conta do histórico viés de formação bacharelesca, é preciso tomarmos cuidado – nós professores(as) formadores(as) de docentes – para não ignorarmos a necessidade de esclarecer aos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais/Sociologia quais seriam as especificidades epistemológicas da Sociologia escolar, não evitando discussões pedagógicas, antes as promovendo. O afastamento

da Sociologia, em relação a abordagens propositivas, acaba minguando as discussões e inviabilizando avanços pedagógicos importantes. Em muitos casos, a crítica às proposições no interior da Sociologia acadêmica inibe tentativas de indicar para que serve a Sociologia escolar e qual a sua especificidade epistemológica. É necessário superarmos isso.

Isso posto, chamamos a atenção para duas questões: i) o que aqui apresentamos certamente é cotidianamente aplicado em aulas de Sociologia escolar por professores(as) habilitados(as), sem contudo, terem uma clara consciência disso e; ii) tornam-se problemáticas as limitações presentes no principal documento norteador da prática docente da área (OCEM-Sociologia) por observamos que apenas 13,7% dos(as) professores(as) possuem formação em Ciências Sociais (licenciatura ou bacharelado) (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019).

Assim, além de tornar a prática do(a) professor(a) licenciado(a) em Ciências Sociais mais consciente do papel da Sociologia escolar, as reflexões aqui realizadas corroboram para que os(as) professores(as) que lecionam Sociologia possam problematizar melhor as especificidades epistemológicas a serem adotadas ao lecionar a disciplina. Conscientes dessas especificidades, o processo pedagógico será mais efetivo e específico, deixando mais claro “para que veio a Sociologia” e a qualificando cada vez mais, aspectos importante para justificar sua permanência no currículo do ensino médio brasileiro.

### **Considerações finais**

As OCEM-Sociologia (2006) se apresentaram como importantes na busca por uma propositividade pedagógica do ensino Sociologia e, por isso, reconhecemos seu papel no direcionamento pedagógico. Contudo, julgamos ser urgente o aprofundamento nas discussões propositivas. Passados mais de uma década, é necessário rediscutir as especificidades epistemológicas do ensino de Sociologia. Destacamos que não podemos nos limitar a enfatizar o “estranhamento” e a “desnaturalização” como disposições básicas para lecionar a disciplina. Ambos os conceitos são geralmente apresentados em seus sentidos ordinários, não dando conta de expor as potencialidades do ensino de Sociologia.

A obra *Sociologia*, da coleção *Explorando o Ensino* (MORAES, 2010), foi publicada pelo MEC com a promessa de “analisar e ampliar alternativas para a prática docente” em relação às OCEM-Sociologia. Apesar das contribuições trazidas por essas orientações, precisamos avançar em termos epistemológicos para esclarecer as especificidades do ensino de Sociologia.

As duas disposições [estranhamento e desnaturalização] destacadas pelas OCEM-Sociologia e por Moraes e Guimarães (2010) não são especificidades da Sociologia escolar, ainda que parte dela. Embora não seja consenso epistemológico nas Ciências Sociais, a especificidade do ensino de Sociologia estaria no desenvolvimento de uma disposição cognitiva (ou princípio epistemológico) marcada por uma “percepção figuracional da realidade social”. Ir além das disposições de estranhamento e desnaturalização é urgente e as reformas curriculares em cursos nos estados brasileiros, desencadeadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio), e pela Base Curricular Nacional (BNCC) para o ensino médio, podem vir a ser uma oportunidade para o debate e o aprimoramento das indicações referente às especificidades do ensino de Sociologia.

Não se trata, necessariamente, de apresentar algo estranho aos(as) professores(as) licenciados(as) em Ciências Sociais, mas imprescindível de ser demarcado e esclarecido, tornando a prática docente consciente quanto a “percepção figuracional da realidade social”, o que maximizará as ações pedagógicas. Contudo, a tradição bacharelesca dos cursos de licenciatura muitas vezes acaba induzindo o distanciamento dos(as) estudantes em torno de questões pedagógicas. Nesse contexto, os(as) docentes formadores(as) de professores(as) não devem evitar esforços propositivos ao ensino de Sociologia.

Reconhecemos que o(a) professor(a) precisa ter clareza dos objetivos a serem alcançados, e esforços que corroboram para o direcionamento da prática docente são importantes e urgentes. Mais do que saber qual Sociologia se ensinou ontem, e se ensina hoje, é necessário saber qual Sociologia estaremos a ensinar. Ainda que haja no interior das Ciências Sociais falta de apreço pelas abordagens propositivas, em se tratando de Sociologia escolar indicações norteadoras da prática pedagógica são fundamentais para a consolidação dessa disciplina no ensino médio.

O ensino de Sociologia deve oferecer aos(as) estudantes ferramentas metodológicas, conceituais e teóricas mínimas para uma percepção figuracional da realidade social. É compreensível que alguns(mas) professores(as) optem por não se apropriar das contribuições da Sociologia figuracional de Elias, mas é razoável que suas aulas não se limitem à desnaturalização e ao estranhamento e aborde os conteúdos considerando as dimensões de poder, históricas, dialéticas e relacionais dos fenômenos.

O esforço aqui empreendido trata-se de uma problematização acadêmica, e não tem pretensão de ser um documento norteador da prática docente. Contudo, as discussões realizadas são esforços iniciais que visam chamar atenção a um fato muitas vezes esquecido, ou ignorado, no interior dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais: a Sociologia escolar demanda discussões propositivas que devem ser periodicamente reavaliadas para que não se constituam em uma “camisa de força”; ao contrário, tenham a dinâmica social, histórica e dialética, inerente ao próprio objeto.

Se para Mills (1965, p. 12-13), “nenhum estudo que não volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual”, para nós, o ensino de Sociologia que não problematiza e historiciza a biografia do(a) estudante, sua formação – marcada por disputas, conflitos e acomodações – e de suas interligações dialéticas dentro (e com a) da sociedade a qual está inserida não completou a sua jornada pedagógica.

## Bibliografia

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2000.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Um Raio-X do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia (UFPE)*, v. 2, p. 197-233, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves Bodart; LIMA, Wanderson Luan dos Santos. *O ensino de Sociologia no Brasil*, vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. pp. 33-61.

BOURDIEU, Pierre. *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

- BOURDIEU, Pierre. *La dominacion masculina*. Paris: Seuil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DA MATTA, Roberto. “Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues”. In: NUNES, E. (Org). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70, 2008.
- ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia no Brasil e os sentidos da cidadania nos documentos oficiais norteadores da prática docente. In: BODART, Cristiano das Neves. *O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. Pp. 15-41.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LOPES, Ricardo Cortez; CAREGNATO, Célia Elizabete. O estranhamento e a desnaturalização por dentro: da educação autônoma para a educação autêntica. *Movimentação*, v. 3, n.º 5, p. 56-74, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/viewFile/6720/3956>>. Acesso em: 10 set. 2020.
- LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar (Org.). *Sociologia: ensino médio*. Coleção Explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

QUARESMA, Rafaela Maurício. *Estranhamento e desnaturalização no ensino de sociologia do cariri paraibano*. 2015. 65f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2015.

RABELO, Francisco Chagas Evangelista. Limites do uso metodológico dos princípios de “estranhamento”, “distanciamento” e “reflexividade” na pesquisa sociológica. *Anais do XXVIII Encontro Anual da Anpocs*, outubro de 2004.

RISSARDI, Melina Sumaia. (2016) *A desnaturalização da realidade social como método para o ensino de sociologia na educação básica: para além do currículo oficial do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru. 2016.

RÖWER, Joana Elisa; FRANÇA, Haydée Maria da Silveira de Vargas. Sociologia no ensino médio: o olhar sociológico em discursos textuais de estudantes. *Anais do XI Congresso nacional de Educação – EDUCARE, 2013*. Curitiba, 23 a 29 de setembro de 2013. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9781\\_7076.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9781_7076.pdf)>. Acesso em: 10 de set. 2020.

SANTOS, José Vicente Tavares dos Santos. Sociologia contemporânea e crise social. *Anos 90, Revista do Programa de Pós-graduação em História*, v.2, n.2, p. 47-59, 1994. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6124/3628>>. Acesso em: 10 de set. 2020.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. (2020). *Os livros didáticos de Sociologia e o discurso de desnaturalização das explicações sobre a realidade social*. Tese (doutorado) Universidade Federal de Alagoas. 2020.

SILVA, Manuella Maria Santos Miguel da. Cidadania e desnaturalização: sentidos atribuídos ao ensino de sociologia na educação básica. *Habitus*, v. 12, n.2, pp. 44-61, 2014.

SILVA, Afrânio; et al. *Sociologia em Movimento*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

WILLEMS, Emilio. Observações críticas acerca do ensino de Sociologia. In: CARVALHO, Delgado de. *Didática das Ciências Sociais*. Imprensa Oficial: Belo Horizonte, 1949.

**Recebido em:** 16 nov. 2020.

**Aceito em:** 28 dez. 2020.

## COMO REFERENCIAR

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.139-160, 2021.