

A RELAÇÃO ENTRE VESTIBULAR E SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INVESTIGAÇÃO DE SEUS SENTIDOS

Igor Mayworm Perrut¹

RESUMO

O artigo apresenta uma análise crítica da produção teórico sociológica sobre o vestibular e sobre os sentidos da sociologia para o vestibular. Através de uma análise bibliográfica, no que tange às abordagens relacionadas ao entendimento do papel da sociologia nas provas de acesso ao ensino superior destaca-se o potencial da disciplina na contextualização das questões de humanas e na argumentação para a redação. Já nos estudos sobre o vestibular isoladamente, destacam-se duas abordagens: ora o vestibular é entendido como aquele que instaura um “ethos competitivo” nas escolas, ora é interpretado como uma fronteira entre dois mundos distintos. Destaca-se aqui a ausência de uma sensibilidade para com as percepções discentes no entendimento do vestibular, tanto no que se refere diretamente aos sentidos da sociologia para o exame ou mesmo no que se refere às práticas escolares que o instituem como uma realidade treinada e vivida pelo público escolar. Dessa forma, a presente pesquisa defende uma perspectiva que entenda o vestibular a partir de um diálogo com a capacidade crítica dos atores sociais e as dinâmicas escolares que a integram, argumentando sobre a necessidade de se levar em conta a participação dos discentes no que tange à avaliação de suas práticas escolares e visões sobre o papel da sociologia na realização das provas de acesso ao ensino superior.

1 Professor de sociologia no ensino médio técnico e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ), com bolsa CAPES. Email: igormayworm@gmail.com

Palavras-chave: Vestibular; Sociologia; Sentidos da Sociologia para o Vestibular

1 INTRODUÇÃO

Muito comum em áreas que apresentam uma expansão considerável de seus conhecimentos em um curto período de tempo, as pesquisas de “estado da arte” voltadas ao mapeamento da produção sobre o ensino de Sociologia na educação básica demonstram a existência de alguns pontos comuns compartilhados entre grande parte dos autores da área. De maneira intermitente, tais estudos se iniciam ao menos desde os anos 30 e tiveram um avanço considerável a partir dos anos de 2007 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2015, p.33), principalmente por conta do marco legal que, aprovado em 2008, garantia a sociologia como componente curricular obrigatório nos anos finais do ensino médio (MORAES, 2011). Seis grandes temas centrais consolidam-se, desde então, como enfoques centrais nos estudos de ensino de sociologia: Análises do currículo escolar da disciplina (ANJOS, 2018); Discussões de práticas pedagógicas voltadas ao seu ensino (MORAES, 2014); História de institucionalização da Sociologia na escola básica (HANDFAS, 2017); Concepções, ideias e representações da sociologia escolar (MORAES; GUIMARAES, 2010); Trabalho docente de sociólogos (NEVES, 2015) e formação docente (GOBBI, 2012).

Sob a perspectiva das concepções e visões sobre a Sociologia escolar, englobam-se estudos sobre as representações da disciplina tanto por parte dos docentes (MOTTA, 2005) quanto da parte dos discentes (BODART; TAVARES, 2020), sendo possível notar algumas noções comuns de definição do papel e identidade da sociologia no ambiente escolar. Desde a premência dos debates como veículos didáticos (LEAL; YUNG, 2015) até o vocabulário extensamente conceitual empregado na transposição didática da disciplina (CYKMAN et al. 2018), bem como o uso de discussões de cunho mais pragmático como tema das aulas (VARGAS, 2019), de um modo geral há certa consonância no que tange a compreensão de que esta é uma disciplina que

trata o cotidiano e a vida social rotineira (MARTINS, 2014; YUNG; CASTRO; CAMPOS, 2015), acionando sobre os repertórios empíricos das realidades vividas pelo público escolar alguns conceitos, temas e teorias em vistas de desnaturalizar e fazer estranhar a naturalidade da realidade social. Com tal propósito, aciona-se um instrumental científico próprio à uma análise crítica da vida em sociedade (MORAES; GUIMARAES, 2010; LAHIRE, 2014) o que, inclusive, apresenta certa ligação entre a disciplina e a formação para uma cidadania crítica (MOTA, 2003; FERREIRA, 2012) e para o mundo do trabalho (LIMA et al. 2017; BODART e TAVARES, 2020), posto que essas são dimensões amplamente presentes nas trajetórias de vida do público estudantil e extensamente trabalhadas em termos teóricos pela sociologia escolar.

Mas, ainda sob a delimitação analítica das concepções vinculadas à identificação da identidade da sociologia na escola básica, a relação entre o exame vestibular e os sentidos da sociologia apresenta-se como uma discussão ainda inicial no campo do ensino de sociologia, não só em decorrência da própria história de intermitência da disciplina na escola (MORAES, 2011; OLIVERIA, 2013) como também por conta da recente unificação dos vestibulares pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que, criado desde 1998, passa apenas em 2009 a efetivamente figurar como prova unificada de acesso ao ensino superior em todo o Brasil (BARROS, 2014). Assim, dos trabalhos mais direcionados ao entendimento da relação entre os conteúdos da sociologia e sua aplicação no vestibular, despontam algumas análises mais voltadas à forma como a disciplina aparece tanto no ENEM (FRAGA; MATIOLLI, 2012, 2014, 2015ab, 2018; MOURA 2018; MATIOLLI, 2020) quanto em provas específicas de algumas universidades (BARBOSA; MARTINS, 2015; FERREIRA; SANTOS, 2016), sendo justamente este o escopo de literatura especializada criticamente analisada neste artigo.

Isso porque, pautado na extrema validade de tais estudos ao campo – posto que o vestibular pode ser compreendido como um guia do que se espera ser ensinado na escola, produzindo legitimidades e importâncias atribuídas a algumas disciplinas e servindo de “paradigma do que deve ser o ensino” (CASTRO, 1985, p.06) – considero que tais pesquisas pouco dialogam com as *representações discentes* sobre a tal funcionalidade ou importância da sociologia no vestibular. Digno de nota, é preciso ressaltar também que

tais investigações tomam os exames de ingresso ao ensino superior por um sentido fixo, como uma política institucional que modifica os currículos, mas poucas vezes como uma realidade vivida e permeada de dinâmicas próprias que se constroem praticamente no ambiente escolar. Por isso mesmo, tributando formatos e modos de aparição da sociologia nas provas vestibulares, até então tais pesquisas promovem a materialização de sentidos relativos à disciplina apenas da parte das análises do sociólogo e não das vozes do público escolar, o que, segundo argumento aqui, toma a Sociologia escolar como conhecimento *reproduzido* de um saber definido pelo ensino superior, e não como criação de um *conhecimento original*, coproduzido por sentidos produzidos na própria realidade escolar em que a disciplina atua.

Do mesmo modo, demanda-se uma compreensão da maneira pela qual o próprio vestibular, como alvo e objetivo da escolarização de muitos, é instituídos nestas mesmas práticas do cotidiano escolar. Afinal, o que é o vestibular para o vestibulando? Quais sentidos e práticas são tributadas a ele no processo de ensino-aprendizagem e quais as dinâmicas escolares que se seguem nas escolas, quando elas focalizam as provas de acesso ao ensino superior? De que sentidos do vestibular falamos ao nos deslocarmos das políticas curriculares para as análises das práticas discentes e docentes que o envolvem? Outrossim, como a Sociologia, um *conhecimento escolar* (DIAS, 2008), é mobilizado pelos alunos em suas trajetórias de estudo? Como eles julgam que tais conhecimentos aparecem nesses exames? Como, portanto, a sociologia aparece nestas provas segundo a visão da disciplina que possuem os alunos?

Com este trabalho tenho o propósito de pontuar tais questionamentos e propor uma agenda de investigação que parta de um diálogo com essas produções sobre os sentidos da sociologia e do vestibular acionando sobre tais pesquisas uma perspectiva pautada na influência mútua e não hierárquica entre a ciência escolar e o seu público (IRWIN; WHYNE, 1996), pautando a construção de visões sobre o vestibular e sobre as funcionalidades da sociologia em tais exames por meio de uma abordagem pautada na capacidade crítica dos atores sociais (BOLTANSKI, 1990) e na importância de se levar em conta o conhecimento que produzem sobre suas próprias dinâmicas no mundo (LATOURE; WOOLGAR, 1997).

Para que tal proposta se realize, adoto uma metodologia clássica de levantamento bibliográfico sobre o tema (ALVES-MAZZOTTI, 2002), chamando a atenção para o fato de que indivíduos do mundo da escola também produzem sentidos determinantes no que tange a delimitação de fronteiras, percepções e sentidos das disciplinas escolares e de suas funcionalidades nas avaliações de ingresso no ensino superior, aspecto esse pouco levado em consideração nas pesquisas atuais sobre a temática. Deste modo, na primeira sessão do artigo apresento brevemente a fundamentação teórica que embasa o exercício crítico mobilizado aqui. Depois, dialogo especificamente com o campo do ensino da sociologia e com as análises voltadas ao mapeamento das funções características ocupadas pela disciplina nos exames vestibulares. Isto feito, apresento algumas das reflexões consolidadas nas ciências sociais que focalizam o vestibular como política pública de educação e sua influência na realidade escolar, para, por fim, argumentar sobre a transmutação entre uma postura na qual o sociólogo diz ao mundo como ele funciona – e, nesse caso, para que a sociologia serve *no* vestibular e como o vestibular altera as realidades escolares – para uma postura na qual os próprios sociólogos questionam os atores escolares sobre o funcionamento do vestibular e sobre a contribuição da sociologia nele – valendo-se do como os sentidos da sociologia no vestibular aparecem *para* os alunos e de que forma os exames de acesso ao ensino superior instauram dinâmicas e modos próprios de atuar na escola segundo a visão deles.

2 ENTRE DOPADOS CULTURAIS E AGENTES COMPETENTES: POSTURAS DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA

Na delimitação do saber sociológico produzido no contexto escolar, não é determinante apenas o que o campo científico define como as melhores teorias, conceitos ou temas mais importantes, desde uma visão “internalista” da produção do conhecimento, como se houvesse de antemão teorias ou metodologias “melhores” que outras para explicar a realidade, ditadas por uma “história ou epistemologia das ideias sociológicas”. Também participa da constituição desse saber o público leigo, isto é, os atores envolvidos na produção do ensino do que é dito “sociológico” na escola: atores do Estado, gestores

escolares, os alunos, os professores de Sociologia, os líderes políticos e acadêmicos na luta pela implementação da disciplina, além das restrições institucionais (recursos físicos e humanos das escolas, currículos, tempos e espaços, políticas educacionais, materiais didáticos, etc.) (SCHWEIG, 2015, p.337)

Partir da relação entre “público leigo” e “público especializado” para investigar como as sociabilidades da escola preenchem de sentido a sociologia e as dinâmicas voltadas ao vestibular exige, antes de mais nada, uma transformação da postura pela qual nós, cientistas sociais, investigamos a própria escola. Neste artigo, então, me baseio em uma pequena e recente parte de um movimento de contraposição entre paradigmas teóricos localizado no embate entre uma postura teórico metodológica vinculada à teoria crítica bourdieusiana (BOURDIEU, 1987; ORTIZ, 1983) e uma postura advinda da sociologia da crítica (BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991 [2020]; VANDENBERGUE, 2016) no que tange à investigação do campo de estudos sobre o ensino da Sociologia (MOCELLIN, 2020). Por isso, convém aqui explicitar brevemente o que ambas as tradições teóricas efetivamente significam quando transportadas para o mundo das investigações do ambiente escolar.

Posto que o campo científico da Sociologia constantemente estabelece *paradigmas teóricos* que são disputados em validade e eficiência, valendo-se de “sistemas abrangentes de interpretação” do mundo social que se interpellam continuamente (JOAS; KNOBL, 2017, p.15), é reconhecido pelo trabalho dos cientistas sociais uma série de rupturas epistêmicas e embates teóricos que movimentam novos paradigmas e mundos teórico-metodológicos que se interpellam sobre a maneira correta pela qual o conhecimento dos fenômenos sociais deve ser realizado. Pierre Bourdieu, nesse caso, é uma figura referenciada na extensa tradição de investigação no campo da sociologia da educação (PROST, 1970), bem como nos mais diversos campos da Sociologia, cobrindo-se desde a sociologia da Cultura até a sociologia econômica (VASCONCELOS, 2002). Especificamente para a discussão aqui realizada, duas de suas obras serão centrais: *Le métier de sociologue* (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1968) e *Choses dites* (1987), posto que a primeira é mais claramente voltada à compreensão da postura que o sociólogo deve adotar

como investigador do mundo social e a segunda realiza um desenho bem acabado de ator social que comparece como imagem nas investigações sociológicas de Bourdieu.

A começar pela segunda obra, nela há uma tentativa de relacionar “agência da estrutura” e “agência do agente” em que o autor institui uma sociologia por meio daquilo que chama de *construtivismo estruturalista*, tornando compatível na análise sociológica o estudo tanto das estruturas objetivas e condicionantes das relações sociais quanto das representações subjetivas dos agentes, que atuam por meio dessas estruturas objetivas de socialização. Pela fórmula do *habitus*, o autor descreve um *esquema de percepções* que condiciona a atuação dos atores no mundo social, colocando-se em diálogo as práticas mais imediatas das pessoas nos seus cotidianos com estruturas pretéritas de socialização que influenciam suas próprias posturas de mundo, sendo que, aquilo que o sociólogo vê nas ações dos atores é na verdade todo um trabalho anterior de socialização e condicionamento. Tratando-se da realidade escolar, assim, alunos de diferentes origens sociais não têm resultados escolares a depender meramente de sua vontade individual, mas sim de todo um arranjo de sociabilidade que condiciona sua capacidade de atuação na escola. Segundo o autor,

A prática é ao mesmo tempo necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de posições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciação e de ação – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas das mesmas formas e as correções incessantes dos resultados objetivos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Muito antes de tal modelo teórico estar acabado, contudo, Bourdieu argumenta em favor da cientificidade da sociologia, refletindo sobre a necessidade de desnaturalização do mundo social por parte dos sociólogos e sobre o esforço de objetividade metodológica pela qual tais cientistas deve-

riam estar afinados. Tendo-se que o “sociólogo não é um ser desencarnado”, mas sim sujeito com “pertença social”, “preferências e aversões” intrínsecas ao seu *habitus* (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p.39), a reflexividade torna-se postura essencial do sociólogo no exercício de sua função. Mas, se prestarmos mais atenção, a reflexividade tem a ver com uma postura *do sociólogo*, que a exerce no seu ofício de estudar os condicionantes da realidade social, e é justamente tal pressuposição que serve como crítica inescapável ao seu modelo de configuração das relações sociais: Bourdieu acaba tratando os atores sociais estudados como *dopados culturais* (GARFINKEL, 1967) – ou seja, como agentes desprovidos de capacidade de reflexão sobre o próprio funcionamento disposicional do *habitus* – e coloca o sociólogo como o único ator capaz de explicar a ordem e o funcionamento da realidade social (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p.171).

Por conta disso, a escola se tornou um campo empírico ricamente profícuo para provar o funcionamento de sua teoria (NOGUEIRA, 2002), posto que, em tese, alunos de determinado perfil social tinham seu desempenho escolar mediano explicado pelas estruturas de socialização do *habitus*. Contudo, saltando-se da riqueza de trabalhos levados a cabo por ele e por seus seguidores teóricos, faz-se necessário reparar a contraposição ao modelo determinista de Bourdieu orquestrada pelos sociólogos franceses Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1987, 1991), sobremaneira influenciada pela Antropologia da Ciência de Latour (1979). Das especificidades de tais modelos, trata-se de pensar que não cabe ao sociólogo a definição última do que seja e de como funciona a realidade social e tampouco que a incorporação das estruturas sociais é uma resposta final para a atuação dos atores no mundo, posto que estes são, isto sim, *atores competentes* (GARFINKEL, 1967), pessoas com *capacidade crítica* para julgar as próprias situações em que vivem e inclusive questionar fatos e versões que, de antemão, parecem determinadas.

Isso quer dizer que a interpretação que fazemos das ordens da situação e interação em que estamos sujeitos é por vezes mais importante que modelos pretéritos de sociabilidade dos quais os sociólogos acreditam ter mapeado. Praticamente, se um aluno vai mais ou menos a museus isto não significa, em última instância, que ele seja plenamente capaz de discutir arte ou concordar sobre o belo. Afinal, como ele vai ao museu? O que ele faz nele?

Que tipo de relação ele ativamente constrói com estes espaços? Além disso, a depender da forma como interpretamos a discussão que vamos ter sobre arte em uma sala de aula, por exemplo, ela pode ser completamente deslegitimada pelo próprio alunos: por que funk não é arte? Por que gostar de obra de arte é o mesmo que ser inteligente? Por que conhecer arte é legitimado pela escola – e não funk? Pode-se dizer, portanto, que

Isso volta a análise sociológica para a ideia de que, competentes, os atores sociais “cobram” lógica, coerência, alguma forma de racionalidade, das ações uns dos outros. Diferentemente, então, das teorias segundo as quais as pessoas têm suas ações moldadas por determinantes da estrutura social, a etnometodologia nos considera como indivíduos capazes de observar as ações uns dos outros e as avaliar, desenhando uma vida social composta por uma fenomenologia de ações e situações mútua e constantemente em questão. A competência, então, aqui, é uma informação sobre a forma como cada um de nós se constitui como ente social, a partir de uma capacidade de olhar para os lados e, enxergando-se, enxergar os outros, sem com isso ser guiado por alguma força externa determinante. (WERNECK, 2013, p.706)

Ao invés de um mundo estruturado por posições objetivas e inquestionáveis, temos atores que vivem se interpelando sobre o porquê do mundo ser como é e do porquê agirem nele de determinada maneira. Justamente por conta disso, estudar a escola torna-se um processo de investigação de como os próprios atores escolares produzem sua realidade escolar, realizando uma “sociologia dos saberes” (LATOURET; WOOLGAR, 1997, p.20) pautada na compreensão do que, para eles, é a própria escola, e de que forma o vestibular é nela interpretado em conjunto da sociologia. Por conta disso, de pessoas vistas como resultados dos sinais diacríticos da estrutura social passamos à atores que são plenamente capazes de se engajarem em situações de questionamento, os fazendo refletir sobre o próprio mundo social e dando espaço à produção que eles mesmos fazem dele. Afinal, as pessoas questionam o mundo, tem práticas cotidianas de atuar e estar nele e, inclusive, fazem isso quase o tempo todo, para muito além de filtros e condicionantes que definem sua capacidade de atuação.

Valendo-me de tal perspectiva teórica, assim, pretendo construir as duas bases de argumentação que se seguem nesse artigo. A validação que fazemos sobre o que seja a sociologia como disciplina escolar e da forma como ela aparece em exames de ingresso no ensino superior não é uma definição última dos sentidos e potencialidades da disciplina, encobrendo-se uma série de ordens de interpretação que a própria comunidade escolar pode mobilizar em sua interpretação e produção. Do mesmo modo, o vestibular não é apenas uma política de educação que modifica currículos, posto que é essencialmente uma modalidade de produzir e trabalhar na escola que é também criticada, refletida e pontuada pelos docentes e pelos discentes, de forma conjunta. Por isso mesmo, antes que tomar como *dado* como a sociologia aparece no vestibular e quais os significados do vestibular na escola, busco sugerir o caminho inverso, buscando dar margem ao como tais processos são interpretados pelo público escolar, quais são as formas pelas quais estes atores os interpretam.

3 VESTIBULAR E SOCIOLOGIA: UMA RELAÇÃO CUJA ANÁLISE É CRESCENTE, MAS NÃO MULTIFACETADA

Tendo em vista que o Ensino Médio tem se configurado quase “como um passaporte para o ensino superior”, como apontam Barbosa e Martins (2015, p. 125), torna-se essencial investigar como a sociologia tem atuado nesses espaços, uma vez que ela é componente curricular até então integrante deste estágio de formação. Partindo-se de tal diagnóstico, aliado ao reconhecimento da trajetória específica da sociologia no ambiente escolar (MATIOLLI; FRAGA, 2014, 2015a)², algumas das investigações do campo do

2 Quando levamos em conta o histórico da disciplina na escola, marcada pela intermitência e por uma tradição curricular ainda não tão consolidada quanto aos conteúdos e teorias básicas a serem ensinadas no escopo da disciplina (MORAES, 2011; OLIVERIA, 2013) considera-se tal percurso um dos principais motivos pelos quais a sociologia não comparece no ENEM de uma forma plenamente objetiva, sem cobrar tantos conhecimentos prévios da disciplina. Isso se justifica, assim, pela “ausência de um conjunto consensual de conteúdos em nível nacional, pelo menos na forma de um núcleo reconhecido de maneira mais abrangente” (MATIOLLI; FRAGA, 2014, p.204).

ensino da sociologia buscaram uma compreensão pormenorizada da relação entre provas de vestibular e ensino sociológico na escola básica, querendo compreender como tal itinerário curricular contribuía nas provas. Assim, seja por uma análise detida da relação entre currículo das unidades escolares e conteúdo das provas (FERREIRA; SANTOS, 2016), seja por uma investigação dos temas e abordagens de conceitos sociológicos cobrados nestas provas (BARBOSA; MARTINS, 2015) ou mesmo pelo inquérito do que pensam os docentes sobre a contribuição da sociologia nesta etapa de avaliação (FRAGA; MATIOLLI, 2015a), pode-se dizer que a gama de estudos que tem se dedicado a compreender a forma pela qual a disciplina comparece em exames de avaliação para o ensino superior delimita ao menos três conclusões gerais.

Primeiramente, trata-se de reconhecer o caráter *diluído* com o qual os conhecimentos da disciplina são cobrados nas provas de vestibular – tanto nas provas de universidades específicas (FERREIRA; SANTOS, 2016) quanto nos exames de seleção unificado do ENEM (FRAGA; MATIOLLI, 2012, 2014, 2015a, 2015b, 2018; SOUZA, 2017; MATIOLLI, 2020) – o que faz com que sua presença seja “apenas formal, restrita ao edital, sem que seja mobilizada de fato para a resolução da prova” (FRAGA; MATIOLLI, 2015b, p.261). Neste sentido, a sociologia contribui para o alunado apenas na contextualização de questões do itinerário das ciências humanas, sem que, necessariamente, seja cobrado como conteúdo específico da disciplina. Isso tem a ver diretamente com o fato de a maior parte dos exames vestibulares construir suas questões segundo um modelo de interdisciplinaridade, que, somado à trajetória curricular da sociologia – caracterizada pela inexistência de uma base curricular nacional que permita a identificação de conteúdos compartilhados entre estados – faz com que não se cobre nenhuma questão efetivamente conceitual ou teórica da sociologia nos exames de seleção (SANTOS, 2012).

Tal perspectiva inicial vai dando lugar à percepção de uma abordagem mais *objetiva* da disciplina que parecia estar crescendo ao longo dos anos, tanto em provas de universidades específicas quanto no ENEM (FERREIRA; SANTOS, 2016, p.147; SOUZA, 2017). Isso configura um novo movimento segundo o qual a *diluição* dos conteúdos parece estar perdendo sua força, cobrando-se do alunado o reconhecimento de teorias e conceitos próprios

das fronteiras curriculares da sociologia na escola muitas vezes por meio de questões objetivas, em que cabe aos alunos identificarem os elementos teóricos de certos autores para responderem a questão. As temáticas debatidas pela disciplina aparecem como elementos importantes aqui, ressaltando-se as contribuições da sociologia no fornecimento de panoramas teoricamente bem fundamentados dos problemas sociais da atualidade, cobrindo-se desde as transformações no mundo do trabalho até as problemáticas relacionadas aos movimentos sociais e a indústria cultural na atualidade. Assim, mais recentemente, há uma segunda versão segundo a qual a sociologia passa a ser entendida como uma disciplina que aborda grande parte das atualidades estruturantes dos modelos das provas de vestibular, fornecendo uma análise de temáticas que ora são abordadas direta e conceitualmente, ora mobilizadas na linha narrativa das provas.

Sob tal aspecto, a identificação da terceira contribuição da Sociologia nos exames vestibulares fomenta o reconhecimento de seu papel fundamental na *arguição da redação*, cujo valor de pontuação, em geral, é central nas provas de acesso ao ensino superior. A sociologia aparece aqui como disciplina capaz de fornecer material argumentativo, realizando a passagem de um problema social colocado pela prova ao problema sociológico desenvolvido pelos discentes em sua argumentação textual. Neste caso, tanto as temáticas quanto os conceitos e contextualizações a cargo da disciplina aparecem como elementos que contribuem no desenvolvimento das temáticas de redação, avaliada segundo a modalidade escrita, a coerência textual, coesão, proposta de intervenção e tipo de abordagem do problema, no caso mais específico do ENEM. Como argumentam Matiulli e Fraga (2018):

São pelo menos cinco as contribuições da Sociologia a essa produção textual: colaborar com a citação de autores e conceitos para a interdisciplinaridade; fugir do senso comum, valendo-se da imaginação sociológica e, portanto, de uma preocupação com a influência dos condicionamentos sociais; esclarecer o que são e como não desrespeitar os direitos humanos; discutir de maneira aprofundadas temas de ordem social, cultural ou política; e cumprir as três etapas lógicas esperadas: problema, causas e soluções (MATIULLI; FRAGA, 2018, p.350)

Estas três conclusões gerais sobre a contribuição da sociologia nas provas de vestibular foram produzidas por uma análise de conteúdo de algumas provas ao menos ao longo dos últimos dez anos, tendo como forma de abordagem do material em questão uma análise das questões das provas e uma classificação da forma pela qual os conteúdos sociológicos nelas são cobrados. Alguns dos estudos que fornecem tais conclusões também contaram com a participação de professores de sociologia da escola básica, de onde “os professores chamados a comentar a parte de humanas acabam expandindo uma percepção de que a Sociologia estaria ganhando projeção no exame, sendo demandados cada vez mais intensamente seus conhecimentos específicos” (MATIOLLI; FRAGA, 2015b, p.107). Aqui, é marcante a perspectiva segundo a qual a forma pela qual a sociologia se apresenta nos exames vestibulares ao longo dos últimos anos permite argumentar sobre sua importância e legitimar ainda mais o seu papel na escola básica, somando-se novos sentidos a sua identidade escolar justamente pela presença cada vez mais considerável nas provas de seleção do ensino superior.

Contudo, é conveniente destacar que tal posicionamento se constrói sob a máxima do que os próprios sociólogos ou professores de sociologia têm a dizer sobre a forma pela qual a disciplina aparece e se configura em tais provas. Por certo, é de uma contribuição fundamental avaliar o lugar da sociologia nas provas segundo as percepções dos professores e identificar sua presença pela análise de sociólogos qualificados para isso fazerem. Entretanto, busco contribuir aqui com uma observação sobre a ênfase dada por esses estudos a uma avaliação das provas realizada pela própria comunidade acadêmica e docente, pouco dialogando com a percepção discente sobre o como e de que forma a disciplina “serve” para o vestibular. Esse passo, segundo argumento, certamente contribui na delimitação do que, dentre as perspectivas já destacadas pela literatura abordada, efetivamente é percebido e colocado em prática pelos estudantes da escola básica. Assim, o potencial de contribuição da sociologia para o vestibular até então identificado não permite saber como esse potencial se realiza no cotidiano escolar e, em especial, para aqueles aos quais essa contribuição é pensada: os estudantes

Posto isso, desloca-se o viés conteudista que diz ser *diluída* ou *objetiva* a presença da sociologia em tais avaliações e contribui-se para uma compreen-

são da presença e mobilização da disciplina somente quando tal diagnóstico se situa no próprio espaço escolar, colado à dinâmica produzida entre alunos e professores sobre os próprios sentidos que identificam e configuram a sociologia na escola. Tal deslocamento de pontos de partida permite lançar luz sobre a maneira pela qual nossa atuação em sala de aula produz, em conjunto dos alunos, noções sobre o conhecimento sociológico que efetivamente se coadunam com os prognósticos que já lançamos sobre a realidade da sociologia em sua presença nas provas de vestibular. Os discentes percebem a diluição da disciplina? Concordam com a potencialidade da sociologia no que se refere ao seu papel argumentativo na produção de suas redações? Além disso, conseguem identificar este conhecimento escolar nas questões de ciências humanas? Desvendar tais aspectos, como fazem Bodart e Tavares (2020)³ ainda de forma parcial, permite retrazar caminhos sobre como produzimos o saber sociológico em conjunto dos alunos *na escola e para o vestibular*.

Portanto, sob o “idioma da coprodução” (SCHWEIG, 2015), ou seja, segundo a ideia de que os alunos são tão críticos e produtores de sociologia quanto nós, docentes, é importante resgatar a influência mútua que está por trás das noções sobre a sociologia escolar e sua presença nas provas de vestibular, pontuando sua legitimidade e importância sem hierarquizar atores ou espaços do saber. Do mesmo modo, como o próprio Latour e Woolgar (1997) argumentam, não apenas os atores devem ser levados em conta na produção de conhecimentos reflexivos sobre o mundo social, posto que, no caso da escola, por exemplo, o uso de apostilas, utilização de questões de vestibular e práticas escolares de avaliação também são dispositivos e

3 O artigo de Cristiano Bodart e Caio Tavares (2020) apresenta um estudo em que de oito escolas do município de Maceió (AL) foram entrevistados 246 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, tendo como propósito identificar a importância tributada pelos discentes a disciplina sociologia, de acordo com quatro temáticas: 1) em relação ao conjunto da grade curricular; 2) em relação a sua importância na vida cotidiana; 3) em sua relação com o mercado de trabalho e; 4) para a realização da prova do Enem. No que tange ao quarto tópico, a sociologia aparece como uma das disciplinas que menos contribui para a realização das provas de vestibular na opinião dos jovens entrevistados, em razão de seu apagamento na grande interdisciplinaridade que configura os modelos das provas de vestibular. Digno de nota, tal estudo é realizado por questionário, e não por uma pesquisa atenta às dinâmicas situadas onde a sociologia aparece no espaço escolar.

objetos que implicam em configurações da disciplina e, logo, impactam na visualidade que os alunos dela fazem nas provas que realizam. Por isso, a compreensão dos sentidos da disciplina no vestibular se deve ao entroncamento entre múltiplas agências que, em situações de ensino e aprendizagem, configuram noções sobre o saber sociológico e sobre sua contribuição na feitura de provas de vestibular.

Ainda que “observar a percepção dos alunos não é o mesmo que explorar se a disciplina é ou não importante, mas examinar a recepção da Sociologia nas escolas tomando como parâmetro as demais disciplinas” (BODART; TAVARES, 2020, p.778) pauta-se aqui um novo enquadramento possível para o entendimento da questão sobre a relação entre o conhecimento sociológico e as avaliações vestibulares.

Através disso, busca-se fomentar uma passagem do que chamo de estudo dos *sentidos da sociologia no vestibular* – onde o mapeamento de suas funções e contribuições fica a cargo de sociólogos e professores que analisam currículos e provas – para pesquisas pautadas nos *sentidos da sociologia para o vestibular* – resgatando-se uma análise pautada no público discente, que também produz o dito conhecimento sociológico na escola e fomenta dinâmicas que identificam a sociologia em relação às demais disciplinas, configurando sua identidade na escola. Posto que a “legitimidade de uma disciplina escolar não está unicamente relacionada ao seu prestígio no campo científico”, mas também em relação às “diferentes visões políticas, acadêmicas e sociais” produzidas no encontro entre diferentes atores da escola (CIGALES, 2020, p.383), busca-se aqui sugerir um novo mapeamento dos sentidos da sociologia para o vestibular que leve em conta o emaranhado de dispositivos, percepções, dinâmicas e movimentos dos quais os estudantes também participam ativamente e, justamente por isso, produzem sociologia.

3.1 DOS CONSENSOS CIENTÍFICOS SOBRE O VESTIBULAR: SOBRE A AUSÊNCIA DA PRÁTICA

Como vimos, ainda que a relação entre sociologia e vestibular tenha sido uma temática crescente ao longo anos, ela pouco dialogou com uma postura subjacente às representações discentes, deixando-se de englobar

o vestibular também como uma *prática escolar*, um elemento cujo sentido é proveniente dos modos de relação específicos da sociologia dentro da comunidade escolar. Até aqui, então, sabemos sobre a materialização das formas pelas quais a disciplina comparece nas provas por meio de uma análise tributada ao que o sociólogo tem a dizer sobre sua presença, e não por uma investigação que toma o público escolar discente como produtor de um saber original e a todo instante coproduzido.

Acredito que analisar a sociologia no vestibular segundo o aspecto aqui proposto permite também repensarmos o próprio vestibular, até então caracterizado não apenas como “uma prova”, mas também como “um símbolo, um mecanismo de sinalização para alunos e escolas (...) um paradigma do que deve ser o ensino” (CASTRO, 1985). Resgatando-se uma lógica de compreensão da sociologia e de seus usos baseada na produção disciplinar da sociologia pelo próprio chão da escola (SCHWEIG, 2015), destitui-se uma visão segundo a qual o vestibular é um elemento meramente fixo, formador de currículos e ditador de conteúdo, quase como uma camisa de força. Parece ser possível considerá-lo também como uma prática fundamentada em dinâmicas próprias e vivas que dependem dos ambientes escolares com os qual ele dialoga e em que seu sentido se produz.

Afinal, é possível questionar se todas as escolas têm suas dinâmicas afetadas da mesma forma pelo ENEM. Que variações possíveis podemos investigar e como as práticas docentes e as experiências discentes constroem sentidos que variam e incorporam a real efetividade e valor das provas de vestibular para o seu público escolar é aspecto a ser desvendado quando incorporamos em nossa análise uma perspectiva pautada na compreensão das dinâmicas escolares formadas pela atuação de atores sociais críticos e reflexivos. Portanto, de que maneira o vestibular é interpretado por cada realidade escolar específica e de que modo ele modula práticas docentes e identidades disciplinares?

Por este viés, entende-se o vestibular como uma *prática escolar* antes que como política meramente institucional que passa a ditar regras e a gerar um ambiente de competitividade e desigualdades – perspectiva largamente adotada por parte das ciências sociais. Como veremos, o vestibular, até então, parece ter sido considerado sob duas principais concepções, das

quais a primeira representa a ideia de que estas provas se caracterizam pelo *ethos competitivo* (AFONSO, 2009) presente na lógica de mercado, que instiga a individualização e o mérito como mecanismos propulsores do sucesso escolar. Usualmente reconhecido em seu poder de configuração do próprio currículo escolar e pelas definições da qualidade de ensino que atualiza sob as escolas (CASTRO, 1985), fazendo legitimar certos conteúdos em detrimento de outros, esses exames são considerados como indicadores de uma lógica individualista e competitiva que se instaura na realidade educacional brasileira, uma vez que legitima o mérito individual de cada aluno sem, necessariamente, pontuar uma análise das desigualdades educacionais que estruturam a educação no Brasil (BARROS, 2014, p.1066).

Por conta disso, o debate sobre o vestibular sob esta perspectiva tem sido feito por meio de uma crítica em relação a “institucionalização curricular da competição” entre qualidades de ensino muito desiguais em todo o Brasil (SOUSA, 2003, p.181), o que configuraria, a partir da lógica reguladora dos conteúdos incorporada por tal política pública, o treinamento mecânico e individualista como o modelo preterido de ensino, fazendo ser mais importante *acertar* do que *aprender* ao longo da trajetória escolar dos discentes (SANTOS, 2011). Isso decorreria de uma implementação nacional e uniforme que deixaria de realizar uma análise das efetivas disparidades entre as condições de escolarização dos vestibulandos e acabaria legitimando o mérito individual. Schwartzman (2010) é um representante exemplar desta concepção: ao analisar o ENEM, o autor defende um sistema diversificado de avaliação e faz uma crítica ao tipo de conteúdo abordado pelas provas deste exame

A necessidade de um sistema diversificado tem a ver com os interesses diversificados das pessoas; e também com o fato de que a educação básica é muito desigual, e que nem todas as pessoas têm condições de fazer o mesmo tipo de curso médio (...) Temos, assim, um problema de diversificação; e o sistema predominante, que é quase o único que existe, tem vícios e defeitos, decorrentes de seu conteúdo muito formal e do modelo muito antiquado de ensino, enciclopedista. Há uma carga muito grande de cursos em que se pede ao aluno para decorar e repetir certo conteúdo. O sistema não é formativo e está muito condicionado pela competição para a universidade

– o que determina o conteúdo dos cursos. (SCHWARTZMAN, 2010)

Fraga e Matioli (2014, 2015a), inclusive, argumentam sobre a formação dos currículos de Sociologia pela influência do ENEM, aspecto muito comentado pelos docentes da disciplina na escola básica em suas pesquisas. Entretanto, se, por um lado, temos uma ampla literatura que explora os sentidos do vestibular acionando o impacto dos exames na conformação dos currículos e na produção de características individualistas ao processo educacional, o vestibular também foi objeto de pesquisa dos estudos sobre a desigualdade do acesso ao ensino superior (SENKEVICS; CARVALHO, 2020), discutindo-se uma série de políticas de ação afirmativa (JODAS; KAWAGAMI, 2011) e acesso e permanência (PAULA, 2017) voltados aos grupos minoritários e com maiores desvantagens educacionais ao longo do processo de implementação e desenvolvimento dos vestibulares na história educacional brasileira⁴. Tem-se, portanto, um outro conjunto de concepções de estudos sobre o vestibular que se baseiam em uma perspectiva que se caracteriza pelo que denomino de *estudos da fronteira*, fronteira esta que faz referência ao espaço limítrofe entre ensino médio e superior. Nesse conjunto de estudos, trata-se de investigar as trajetórias educacionais dos mais variados grupos sociais utilizando o vestibular como ponto de partida, tendo ele (re) produzido desigualdades sociais nas trajetórias formativas dos jovens brasileiros que são ressaltadas e exploradas por esses estudos. Como exemplo, cito Heringer (2013), que analisa as expectativas e realidades de acesso ao ensino superior na Cidade de Deus, no Rio de Janeiro:

O mais preocupante, a nosso ver, do ponto de vista da preparação dos estudantes do ensino médio em relação a esta possibilidade de entrada no ensino superior foi percebermos que, até o momento, a escola pública de ensino médio não tem sido uma fonte de informações relevante sobre estes programas (...). A exceção ocorre através de alguns poucos professores que, individualmente, se preocupam em divulgar informações sobre o ENEM e outros mecanismos de seleção. Do ponto de

4 Para uma análise processual e histórica da maneira pela qual o vestibular vai se configurando na realidade educacional brasileira, ver Netto (1985), Cunha (2000) e Barros (2014).

vista das políticas de permanência no ensino superior esta informação é praticamente inexistente no universo de conhecimento dos estudantes pesquisados. (HERINGER, 2013, p.25)

Analisando os meios pelos quais tais desigualdades educacionais podem ser enfrentadas e de que forma as diferenças entre educação pública e privada podem ser combatidas, há um outro conjunto ainda pequeno de estudos sobre o vestibular pautado em uma perspectiva muito próxima a que defendo aqui, configurando uma perspectiva que denomino de *vestibular como realidade praticada*. Tal conjunto de investigações se voltam, principalmente, aos denominados “cursos pré-vestibular comunitários” e buscam identificar como eles exercem influência sobre as trajetórias de escolarização de jovens dos grupos mais afetados pelas desigualdades educacionais tão priorizadas pelos estudos de *fronteira*, configurando um conjunto de concepções sobre estes espaços que vai muito além daquele tradicionalmente reconhecido como meritório e individualista, tal como apresentam os estudos cuja concepção se baseia no *ethos competitivo*.

Pautando o trabalho dos educadores sociais (COHN, 2009) bem como o trabalho em contexto de educação não formal (GADOTTI, 2005), tais análises produzem um sentido de escolarização em geral pautada na tentativa de suprir carências estruturais da educação formal (BASTOS et.al, 2010) por meio da instauração de um ambiente de convivialidade, que toma o vestibular antes como um ideal a ser perseguido do que como uma certeza estruturante das dinâmicas escolares (CARVALHO, 2006). Buscando captar o dinamismo intrínseco aos processos educacionais no contexto dos pré-vestibulares comunitários, este conjunto de estudos parece ser um dos únicos que direciona um olhar ao processo de treinamento para o vestibular que não por meio do protagonismo das denúncias quanto às desigualdades estruturantes e lógicas concorrenciais do vestibular, ressaltando a forma pela qual os exames de acesso ao ensino superior produzem práticas permeada de sentidos próprios que são criados em certas comunidades de saber. Contudo, é importante ressaltar que tal tratamento tem como recorte dinâmicas de um mesmo perfil social, não sendo percebido em estudos que se inserem em outros contextos de escolarização entre outros perfis de grupos descendentes.

O que se pode observar, portanto, é que a maior parte dos estudos que buscam compreender o impacto do vestibular nas dinâmicas escolares realizam uma análise que se pauta na definição de uma lógica concorrencial que reconfigura currículos e produz a competição base do aprendizado nos anos finais do ensino médio. Do mesmo modo, existe também uma vasta tradição teórico-empírica que busca delimitar os impactos destas políticas educacionais na configuração do ensino superior, identificando e mensurando desigualdades durante a trajetória escolar de diversos perfis de alunado e de que forma elas impactam no acesso e usufruto das universidades. Ainda que em profunda relação com ambas as perspectivas, o que se percebe quando analisamos estudos direcionados à compreensão das dinâmicas dos pré-vestibulares sociais parece iniciar uma reconfiguração para com a imagem analítica que se destina ao vestibular: que os currículos possam ser reconfigurados e que as realidades educacionais nacionais díspares possam ter impacto significativo sobre o rendimento dos alunos, interessa-se, antes de mais nada, em compreender quais as lógicas e sentidos dinâmicos da educação nestes espaços, tomando o vestibular como uma prática a ser explicada em um contexto específico e por meio de relações específicas.

O que busco sugerir, contudo, é uma ampliação do horizonte social ao qual tal concepção se aplica, defendendo a legitimidade de se questionar como o vestibular é instituído nas práticas e produzido por dinâmicas escolares mesmo em instituições das mais privilegiadas. Tal proposição permite uma rica compreensão das dinâmicas escolares provenientes de um rebaixamento pragmático das definições sobre o que seja e como atua a realidade do vestibular no processo educacional, tecendo-se uma consideração para com a capacidade crítica dos discentes e docentes no que tange a interpretação do lugar destas provas em suas dinâmicas cotidianas de identificação para com a própria escola e com as disciplinas escolares.

Por isso, se em um primeiro momento argumento ser interessante inferir sobre as potencialidades de perguntarmos aos alunos como a sociologia os ajuda neste processo de avaliação, trata-se aqui de também tencionar as definições que até então ofertamos quanto ao que sejam as políticas educacionais de avaliação de ensino médio, tratando o vestibular como uma *prática escolar*, fruto de um conjunto de dispositivos – desde apostilas, questões

de vestibular, dinâmicas de avaliação de cada escola – e de ações – realização de simulados, posicionamentos em sala de aula e tipos de conteúdo que selecionamos como docentes – segundo os quais fazemos com que o próprio vestibular seja uma realidade efetivamente estruturante de nossas práticas escolares. Com diferentes graus de intensidade e variações contextuais, tal prática escolar vai impactar na relação entre aquilo que nossa disciplina oferece e a forma como isto é interpretado em termos de efetividade nas provas pelos discentes, importando não apenas aquilo que acreditamos ser a disciplina que conhecemos como também a maneira e forma pela qual ela toma contato com o público discente.

4 CONCLUSÕES

O presente artigo tem como propósito chamar a atenção para a ausência das percepções discentes no entendimento do vestibular, seja no que tange diretamente aos sentidos da sociologia para o exame ou mesmo no que se refere às práticas escolares que instituem as provas de acesso ao ensino superior como realidade treinada e vivida por esse público. Adepto de perspectivas que apostam na capacidade crítica dos atores sociais, mobilizo argumentos que se voltam à compreensão da sociologia não mais como uma ciência “pura”, em estado acadêmico, mas sim como resultado do imbricamento entre múltiplos agentes e dinâmicas que produzem sentidos para a disciplina de maneira êmica, ou seja, de forma intrínseca e interna às relações que são produzidas na escola, saltando-se a importância de conhecer não apenas como os discentes a compreendem como também a forma pela qual sua relação com o vestibular é construída nos cotidianos escolares.

Desta forma, a escola em que trabalhamos, a forma pela qual nos é possibilitado trabalhar e os conteúdos e teorias sociológicas que conseguimos instituir no ceio da escola não são apenas características de um conjunto disciplinar amplo que pertence às paredes da universidade: são a própria sociologia, caracterizada, interpretada e mobilizada pelo que o próprio vestibular – como prática escolar – e os próprios alunos fazem de sua compreensão. Por isso, na busca dos sentidos da sociologia para o vestibular e do entendimento do que o próprio vestibular significa nas realidades escolares,

advogo que precisamos dar um passo a mais. Para além de analisar as provas e a interferência dos vestibulares no currículo, precisamos nos instigar sobre o que os próprios alunos, aqueles para quem o vestibular e a sociologia interpõe algumas dinâmicas de vida, efetivamente pensam e refletem sobre nossa disciplina e seu uso nas provas de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. "Avaliação Educacional: regulação e emancipação" In: ASSIS, Rodrigo Vieira (Org.) **Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009

ANJOS, Bruna L. "Sociologia no ensino médio: os discursos presentes nos documentos curriculares nacionais" In: MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.) **Saberes e práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia. 2018

BARROS, Aparecida. "Vestibular e Enem: um debate contemporâneo". **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.** Rio de Janeiro. v.22, n. 85. 2014

BASTOS, Maria; GOMES, Maria de Fátima; FERNANDES, Lenise. O pré-vestibular social: desafios à busca de inclusão social. **Revista EAD em Foco**. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2010

BODART, Cristiano e TAVARES, Caio. "O status da Sociologia Escolar: O que Pensam os Alunos?" **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 25, n. 3, pp. 764-782. 2020

BOLTANSKI, Luc e THÉVENOT, Laurent. [1991] **A justificação: Sobre as economias da grandeza**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **Le métier de sociologue**. Paris: Mouton, 1968

CARVALHO, José Carmelo. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006

CASTRO, Claudio. [1985] "Sua excelência: O vestibular". **Educação e Seleção**. n.3, v.1, 2013

CIGALES, Marcelo Pinheiro. "Ensino de Sociologia e os seus sentidos pedagógicos" In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora café com Sociologia. pp. 320-384. 2020

CHOMSKY, Noam. **Linguística Cartesiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

CYKMAN, Noa; FERREIRA, Carolina Arruda; NOBRE, Chari Meleine Brevers Gonzalez; AMARAL, Leticia Hummel do. Sociologia no ensino médio: uma análise desde a percepção de estudantes. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 73-91, 2018.

FERREIRA, Fabiana. A Sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. **PPGS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**. v. 2, n. 18, 2012

FERREIRA, Wallace; SANTOS, Bruna. "A Sociologia e o ENEM: Uma análise a partir do currículo do CAP-UERJ" In: **Anais do X Simpósio Educação e Sociedade contemporânea: Desafios e propostas**. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2016

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago. "A sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento" In: **Anais do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro, Universidade federal do Rio de Janeiro. 2012

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago. “Os conteúdos da Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio”. **Saberes em Perspectiva**. Jequité, v.4, p.195-215. 2014

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago “Os impactos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores”. **Em Tese**. Florianópolis, v.12, n.2, p.103-123. 2015a

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago “A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento” In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.) **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago. “Contribuições da Sociologia para a redação do ENEM” In: MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.) **Saberes e práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia. 2018

GARFINKEL, Harold. [1967]. “O que é etnometodologia?”. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, vol. 4, n.1-2, pp. 113-134, 2009.

GOBBI, Marcia. “Professores e professoras de sociologia no ensino médio: práticas docentes e representações” **Revista Reflexão e Ação**, Rio Grande do Sul, v.20, n.1. 2012

HANDFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia. “O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica” In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.) **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015

HERINGER, Rosana R. **Expectativas de acesso ao Ensino Superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro** Rio de Janeiro; Edição do Autor, 2013.

IRWIN, A.; WYNNE, B. **Misunderstanding science? The public reconstruction of science and technology.** Cambridge, Cambridge University Press, 1996

JOAS, Hans; KNOBL, Wolfgang [2009] **Teoria Social: vinte lições introdutórias.** Weiss, Raquel. Petrópolis: Vozes, 2017

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos.** Petrópolis: Vozes. 2017

KAWAKAMI, Érica A.; JODAS, Juliana. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso dos povos indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LATOUR, Bruno.; WOOLGAR, Steve. [1979] **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos.** Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1997

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato: estudos de caso no Distrito Federal. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 773-796, set./dez. 2015.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de; SOARES, Ana Eliza Trajano; LOPES, José Cleyton Neves; FERNANDES, Joicy Suely Galvão da Costa. Os lugares da Sociologia na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 150-169, 2017

MARTINS, José de Souza. **Uma Sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, Wright Mills e Henri Lefebvre.** São Paulo: Contexto. 2014

MATIOLLI, Thiago. "ENEM e o ensino de Sociologia In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora café com Sociologia. pp. 114-118, 2020

MOCELIN, Daniel Gustavo. "Ensino de Sociologia e o seu Campo" In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora café com Sociologia. pp. 57-62 2020

MORAES, Amaury. "Ciência e Ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?" **Educação e Realidade**, v.39, n.1. 2014

MORAES, Amaury Cesar e GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. "Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia." In: **BRA-SIL**, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria DE Educação Básica. Sociologia: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino; v. 15), 2010.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os Lugares da Sociologia na Educação Escolar de Jovens do Ensino Médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? Rio Grande do Sul. **Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos - UNISINOS**. 2003

MOTTA, Kelly. "Os lugares da sociologia na formação de estudantes de ensino médio: as perspectivas dos professores" **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n.29. 2005

NETTO, Adolpho. [1985] "O vestibular unificado no atual contexto educacional: O ressurgimento de antigos problemas" **Educação e Seleção**, n.11. 2013

NEVES, Ana B. M. “Sociologia no Ensino Médio: com que ‘roupa’ ela vai?” In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.) **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.” **Educação & Sociedade**, v.23, n. 78, 2002

PAULA, Maria F. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, pp. 301-315, 2017

PROST, Antoine. “Une sociologie stérile: La reproduction de Bourdieu et Passeron” **Esprit**, pp. 851-861, 1970

SANTOS, Jean. “Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular”. **Educar em Revista**, n. 40, 2011.

SCHWEIG, Grazielle R. Antropologia da Ciência e Educação: reflexões sobre a Sociologia no Ensino Médio sob o idioma da coprodução. **Educação Unisinos**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, pp.335-34, 2015

SENKEVICS, Adriano S; CARVALHO, Marília P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude **Estudos avançados**. São Paulo, v. 34, n.99. 2020

SOUSA, Sandra. “Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.3, n. 119. 2003

SCHWARTZMAN, Simon. Aprendendo com os erros e os acertos do passado: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de educação. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília,, v.27, n. 39, 2010.

VANDENBERGHE, Frédéric; VERÁN, Jean-François (Org.) **Além do habitus: Teoria social pósbourdieusiana.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

VARGAS, Francisco E. B. **O ensino da Sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2011

VASCONCELOS, Maria. "Pierre Bourdieu: A herança sociológica." **Educ. Soc.** São Paulo, v.23, n.78, pp.77-87. 2002

YUNG, Tauvana; CASTRO, Bruno; CAMPOS, Vinícius. Reflexões sobre representação social da Sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio no DF In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre (Org.) **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2015

WERNECK, Alexandre. "Sociologia da moral como sociologia da agência". **Revista Brasileira de Sociologia das Emoções**, Vol. 12, n. 36, pp. 704-718. 2013