



8^o **ENESEB**

*Ensino de Sociologia
em tempos difíceis:
aprendizagem da ciência,
da coragem e esperança*

Organizadoras

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Simone Meucci

Izabela Jatene

Eleanor Gomes da Silva Palhano

ISBN: 978-85-61702-69-4

8^o **ENESEB**

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica

Salvador, 07 a 09 de julho de 2023 – Belém-PA.

Ensino de Sociologia em tempos difíceis:
aprendizagem da Ciência, da Coragem e Esperança

Organizadoras

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Simone Meucci

Izabela Jatene

Eleanor Gomes da Silva Palhano



realizeventos
Científicos & Editora

8^o ENESEB

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica

Salvador, 07 a 09 de julho de 2023 – Belém-PA.

Ensino de Sociologia em tempos difíceis: aprendizagem da Ciência, da Coragem e Esperança

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de Sociologia em tempos difíceis: aprendizagem da ciência, da coragem e da esperança / organizadoras, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Simone Meucci, Izabela Jatene, Eleanor Gomes da Silva Palhano. – Campina Grande: Realize eventos, 2023.
616 p. : il.

ISBN 978-85-61702-69-4

1. Ensino de Sociologia. 2. Ciências Sociais. 3. Formação docente. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Meucci, Simone. III. Jatene, Izabela. IV. Palhano, Eleanor Gomes da Silva

21. ed. CDD 301.07

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marues

CRB 15/714

Apoio



SOCIEDADE BRASILEIRA
DE SOCIOLOGIA



UFPA
UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ

FACS
Faculdade
de Ciências Sociais

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Comitê Editorial

AGNES CRUZ DE SOUZA (IFSP)
ALEXANDRE BARBOSA FRAGA (UERJ/SEEDUC-RJ)
MARILI PERES JUNQUEIRA (UFU)
ROSÂNGELA DUARTE PIMENTA (UVA)
CRISTIANO DAS NEVES BODART (UFAL)
ANTONIO ALBERTO BRUNETTA (UFSC)
MARCELO PINHEIRO CIGALES (UNB)
ALEXANDRE ZARIAS (FUNDAJ/UFPE)
ANA LUISA FAYET SALLAS (UFPR)
CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE (SED-SC)
FRANCISCO WILLAMS RIBEIRO LOPES (UFC)
ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO (UEL)
IVALDINETE DE ARAÚJO DELMIRO GÉMES (UVA)
FABRICIO DE SOUSA SAMPAIO (IFMA)
MARTON TAMÁS GÉMES (UVA)
CÍCERO MUNIZ BRITO (IFSertãoPE/UnB)
ARISTÓTELES DE ALMEIDA SILVA (IFB/UnB)
CAMILA SANTOS PEREIRA (UERJ)
ALINE CORREIA MARTINS (UERJ)
ANA MARTINA BARON ENGERROFF (IFSC)
JULIA POLESSA MAÇAIRA (UFRJ)
RAIMUNDO MIGUEL DOS REIS PEEREIRA (UEPA)
ELISANGELA ROSA DOS SANTOS (UEPA)
JOSINETE PEREIRA LIMA (UEPA)
AMURABI OLIVEIRA (UFSC)
JOSÉ MIRANDA OLIVEIRA JÚNIOR (UESB)
NUBIA REGINA MOREIRA (UESB)
FERNANDA FEIJÓ (UFAL)
HENRIQUE FERNANDES ALVES NETO (IFPR)

LÍGIA WILHELMS ERAS (UEL)
ROGÉRIA DA SILVA MARTINS (UFJF)
FABIANE MEDINA DA CRUZ (UFGD)
LUCIANO MAGNUS DE ARAÚJO (UNIFAP)
DANYELLE NILIN GONÇALVES (UFC)
MARIA DE ASSUNÇÃO LIMA DE PAULO (UFMG)
IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO (UFC)
ISAURORA CLÁUDIA MARTINS DE FREITAS (UVA)
ROGÉRIO MENDES DE LIMA (Colégio Pedro II)
HAYDEE GLORIA CRUZ CARUSO (UNB)
NALAYNE MENDONÇA PINTO (UFRRJ)
MARINA CARVALHO PAZ (UNB)
MARÍLIA PASSOS APOLIANO GOMES (UFPI)
BRUNO FERREIRA FREIRE ANDRADE LIRA (UEM)
JOANNES PAULUS SILVA FORTE (UVA)
ÂNGELA MARIA DE SOUSA LIMA (UEL)
MARIA VALÉRIA BARBOSA (UNESP)
ÉBERTON DA COSTA MOREIRA (UFSCAR)
KLEBERSON ALMEIDA DE ALBUQUERQUE (UFPA)
VERGAS VITÓRIA ANDRADE DA SILVA (UFPA)
CARLIANA ISABEL NASCIMENTO PEREIRA (UFC)
ANA PAULA DE HOLANDA SILVA (UFPE)
ANDERSON SOUZA OLIVEIRA (UFPB)
VINICIUS LIMAVERDE FORTE (UVA)
MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO (SEDUC/CE)
MÁRCIO KLÉBER MORAIS PESSOA (UERN)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **13**

Simone Meucci

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E INTERSECCIONALIDADES: POR UM NOVO QUADRO DE REFERÊNCIAS

**MULHERES NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA REVISÃO DOS
CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** **16**

Raquel Simas

**FORMAÇÃO E REPRODUÇÃO DO APAGAMENTO DAS
MULHERES: A AUSÊNCIA DE HARRIET MARTINEAU NO
ENSINO DE SOCIOLOGIA** **31**

Fernanda Henrique Cupertino Alcântara

Eliana Debia

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS/AS ESTUDANTES NA
ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE TRABALHOS DE RAÇA DE
MULHERES NEGRAS NA LITERATURA** **47**

Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

**BELL HOOKS E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA
SALA DE AULA** **66**

Vitória Stephani de Oliveira Costa Teixeira

Ana Clara de Castro Lopes

**A BONITEZA DE ENSINAR: CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS
DOCENTES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA COMPANHIA DE
PAULO FREIRE E BELL HOOKS 70**

*Letícia Figueira Moutinho Kulaitis
Adriana de Fátima Ferreira*

**A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS: A NECROPOLÍTICA QUE
TRANSPASSA OS CORPOS, ESTUDOS SOBRE CLASSE, RAÇA,
GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E CORONAVÍRUS NO BRASIL
EM 2020-2023 86**

Larissa Nunes Paiva

**CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS NO IFPA: PRODUZINDO
CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS
MARCADORES DE GÊNERO E RAÇA 106**

*Ramon Reis
Kirla Anderson*

**DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM
VITAL 118**

Heidiany Katrine Santos Moreno

**AS DISPUTAS DISCURSIVAS ACERCA DAS RELAÇÕES RACIAIS
NO BRASIL E SEUS EFEITOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
SOCIOLOGIA 137**

*Vitória Marinho Wermelinger
Laura Mendes Grosso*

CURRÍCULOS E LIVROS DIDÁTICOS NO “NOVO” ENSINO MÉDIO

**PERCEPÇÕES ESTUDANTIS DA SOCIOLOGIA ESCOLAR: UMA
COMPREENSÃO CURRICULAR..... 143**

Mayara T. S. Soares

Newton Malveira Freire

**A BNCC PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O DISCURSO DA
ADAPTAÇÃO DO SUJEITO AO NEOLIBERALISMO..... 163**

Clara Chaves Marques Faria

Sayonara Leal Amorim

**NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS CURRICULARES: UMA
ANÁLISE DO LUGAR DA SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO
CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ..... 168**

Silas Souza SAVEDRA

Janedalva Pontes Gondim

**A QUESTÃO REGIONAL NO CURRÍCULO BASE DO ENSINO
MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: INTERFACES COM AS
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO..... 191**

Francieli de Souza Francisco

João Carlos Marcolla

Luciana Butzke

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: O QUE
DIZEM AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS?..... 210**

Walace Ferreira

Ingrid Nunes da Silva

Juliana Dias Lima

Ricardo Jouan Alé

**APLICAÇÃO DE UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-
METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO
PNLD 2021 222**

Thais Gonçalves de Souza

Gustavo Roberto de Lima

**O “SUPLEMENTO AO PROFESSOR” DO LIVRO DIDÁTICO
DE SOCIOLOGIA DA EDITORA MODERNA: UMA ANÁLISE
ANTERIOR E POSTERIOR AO NOVO ENSINO MÉDIO 240**

Carlos Henrique Alves Moura

**O PROJETO DE VIDA COMO VIVÊNCIAS: ANÁLISE DE UM
LIVRO DE DIDÁTICO DE PROJETO DE VIDA DO PNLD 2021 255**

Gustavo Roberto de Lima

Thais Gonçalves de Souza

**A PRÁTICA DOCENTE DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO
MÉDIO DO CEARÁ EM FACE AO CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO
DO BRASIL RECENTE: RESISTÊNCIA OU RESIGNAÇÃO? 272**

Francisca Rosânia Ferreira de Almeida

**LUGARES E CONDIÇÕES PARA PRÁTICA DE ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

**A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFV 288**

Alessandra Gomes Mendes Tostes

Daniel de Moura Rocha

Luísa Lopes de Souza

**SOCIOLOGIA, MEMÓRIA E EMOÇÃO: TECENDO
EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES..... 312**

Valéria Floriano Machado

Camilla de Sousa dos Santos

Rafaela Berger Pereira

Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski

**CIÊNCIAS SOCIAIS PARA UMA ELITE: ENSINO DE
SOCIOLOGIA EM ESCOLAS PARTICULARES DO GRUPO MARISTA. 325**

Nailôn Ferreira Silveira

**DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR EM MACAPÁ-AP:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E TRAJETÓRIAS 338**

Wesley Vaz Oliveira

**ENSINO RELIGIOSO COMO CAMPO PARA SOCIOLOGIA
ESCOLAR NO PARANÁ?..... 356**

João Victor Paredes Soppa

Simone Meucci

**CONCEPÇÃO DE NATUREZA DE UM GRUPO DE ESTUDANTES
DA E.M.T.I. GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA, MASSAPÊ-CE 368**

Francisco Dagmauro do Nascimento

**A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO
CAMPUS CAVG – IFSUL SOBRE AS INTERFERÊNCIAS DO
MOVIMENTO NEOCONSERVADOR NO TRABALHO DOCENTE 384**

Alexandra Garcia Mascarenhas

**A RELAÇÃO ENTRE VESTIBULAR E SOCIOLOGIA: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DA INVESTIGAÇÃO DE SEUS SENTIDOS..... 396**

Igor Mayworm Perrut

**ATENTADO NA ESCOLA ESTADUAL THOMAZIA MONTORO: 5
PONTOS PARA PENSAR O EPISÓDIO E O BRASIL 424**

Ayla Viçosa

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE ... 444**

Mário Jorge Brasil Xavier

**MEDO, ISOLAMENTO E RESILIÊNCIA: IMPACTOS DA
PANDEMIA NAS EMOÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES E AS
EXPECTATIVAS QUANTO A ESCOLA..... 448**

Suélen Pinheiro Freire Acosta

SOCIOLOGIA NA SALA DE AULA

**MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A REPRODUÇÃO DAS
DESIGUALDADES: UMA ANÁLISE SOCIOLOGICA NA SALA DE AULA 464**

Dandara Vieira de Alencar

**INSTAGRAM: COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA 482**

Naftale Natalia de Lima Cunha

**“COMPUTADORES FAZEM ARTE”: INDÚSTRIA CULTURAL
E CIBERCULTURA NAS CANÇÕES DE CHICO SCIENCE E DO
MOVIMENTO MANGUEBEAT..... 498**

Ludmila Fernandes de Freitas

**A ARTE DA XILOGRAVURA NO AGRESTE PERNAMBUCANO E
O USO DE PODCASTS COMO FERRAMENTA FACILITADORA
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 509**

Euclides Viana de Lima

Evandro da Silva Lunardo

Pedro Castelo Branco Silveira

**“E SE NOSSOS VERSOS FALASSEM ASSIM...” - NOVOS
MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO 527**

Alessandro Antonio Rodrigues
Maria Valéria Barbosa Veríssimo

**O PROJETO “TROCA DE CARTAS” E AS CONTRIBUIÇÕES DO
PIBID PARA A FORMAÇÃO DO CIENTISTA SOCIAL NO NORTE
DO TOCANTINS 544**

Janeide da Silva Cavalcante
Laylson Mota Machado

**FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA
ESCRITA 560**

Karla Luana Gomes Cunha
Alexandre Jeronimo Correia Lima

PROJETO IMAGENS E RETRATOS DA EJA 580

Katiuci Pavei

**“PENSADORES - MEMÓRIAS SOCIAIS”: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO
PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA 590**

Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha
Renata Torres
Ana Cristina Alves Oliveira

**UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA
UTILIZANDO AS QUESTÕES AMBIENTAIS 604**

Paula Herandy Costa Silva
Celina Amália Ramalho Galvão Lima

APRESENTAÇÃO

Este livro eletrônico resulta do 8º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), realizado de modo online, no período de 07 a 09 de julho de 2023. Fruto do evento mais importante da área, este ebook traz contribuições para o trabalho do professor na escola, bem como dá continuidade aos debates sobre a Sociologia na educação básica, como: novos referenciais teóricos na educação; os impactos da reforma do ensino médio no currículo, nos livros didáticos e na escola; as novas experiências da Sociologia em diferentes lugares, tanto na formação de professores, vestibular e na sala de aula.

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactaram a juventude e a escola, como também a formação de professores, com mudanças estruturais no currículo e nas relações sociais cotidianas. Sua implementação, concretizada em nível dos estados, num cenário pós-pandêmico, agravou problemas já em curso, como a evasão escolar e a defasagem na aprendizagem, centrais para sobrevivência da escola. O governo pouco se dedicou a enfrentar tais problemas, tão pouco se preparou para implementar o “novo” currículo, priorizando a plataformização da educação do que os sujeitos da instituição escolar, aumentando ainda mais o controle sobre professores e estudantes.

Apesar desse cenário tão devastador para a educação, em especial para a pública, a Sociologia não esmoreceu e vem construindo novas perspectivas a partir do trabalho de professores e estudantes no cotidiano da escola e das licenciaturas, pautado em pesquisas e projetos pedagógicos, especialmente após 2006, a partir da Res. CNE n. 04, reforçada com a Lei Federal n. 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Tal fato impulsionou novos olhares das Ciências Sociais para a escola, acolhendo novas práticas, dialogando com os movimentos sociais, participando de programas inovadores como o Pibid, Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), PRÓ-DOCÊNCIA, entre outros, que visam a qualificação da educação básica pública. Desse modo, a Sociologia tem consolidado a sua

presença na educação básica, ocupando espaços e sendo também protagonista na escola, por meio de seus representantes legítimos, os professores de Sociologia. Foi nesta perspectiva que os diferentes grupos de trabalho do 8º ENASEB se debruçaram a debater e refletir.

O tema do encontro *O Ensino de Sociologia em tempos difíceis: aprendizagem da ciência, da coragem e da esperança!* se alinha à pauta política maior diante dos desafios postos à sociedade brasileira, aos quais este coletivo não poderia se furtar, não só pela importância para todas/os brasileiras/os, mas também pelo próprio objeto de estudo e pesquisa das Ciências Sociais. Assim aprender ciência e ter coragem e esperança no mundo atual, mais que um tema pode e precisa ser um caminho a ser forjado e trilhado, que exigirá persistência e resiliência, para que de fato sejam superados esses tempos difíceis que o mundo está imerso.

Aqui está um recorte do evento, com ampla participação daqueles que estão, direta ou indiretamente, atuando na escola, que sem dúvida é mais um passo na consolidação da Sociologia na educação básica, mesmo em tempos difíceis!

Simone Meucci

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Novembro de 2023



**Encontro Nacional de Ensino de
Sociologia na Educação Básica**

Salvador, 07 a 09 de julho de 2023 – Belém-PA.

Ensino de Sociologia em tempos difíceis:
aprendizagem da Ciência, da Coragem e Esperança

**Educação, Diversidades e
Interseccionalidades:** por um novo
quadro de referências

MULHERES NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA REVISÃO DOS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Raquel Simas¹

RESUMO

Existe uma desigualdade de gênero na produção e na circulação do conhecimento em várias áreas científicas, inclusive nas Ciências Sociais. São homens os conhecidos clássicos de disciplinas como Sociologia e Ciência Política, aqueles que têm seus trabalhos compartilhados e que assinam os textos que predominantemente compõem os currículos acadêmicos. O currículo de Sociologia na Educação Básica reproduz esta lógica ao tratar de teorias e, mesmo na abordagem dos temas, privilegia-se uma perspectiva que destaca menos questões relevantes para as mulheres como família, trabalho reprodutivo, casamento, direitos sexuais e reprodutivos. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa sobre as mulheres que produziram teoria social e a possibilidade de suas teses constituírem uma referência no currículo da Educação Básica. O projeto teve início em 2019 no *campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II com a participação de estudantes de iniciação científica júnior e também de licenciandas vinculadas ao PIBID. Coube ao grupo investigar a produção de dez autoras mulheres, brasileiras e estrangeiras, do século XVIII ao início do século XX e refletir sobre o programa de Sociologia da instituição à luz destas teorias.

Palavras-chave: Gênero, teoria social, currículo

1 Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ), doutoranda em Antropologia pelo PPGA/UFF, e-mail: raquelsimas@id.uff.br. Mulher cis branca, residente no município de Niterói, RJ.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa sobre as mulheres que produziram teoria social e a possibilidade de suas teses constituírem uma referência no currículo da Educação Básica. O projeto teve início em 2019 no *campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II com a participação de estudantes de iniciação científica júnior e também de licenciandas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A demanda por mais mulheres no currículo já existia, partindo tanto de estudantes quanto da equipe docente. Coube ao grupo investigar a produção de conhecimento de mulheres no campo das Ciências Sociais do século XVIII ao início do século XX e refletir sobre o programa de Sociologia do Colégio Pedro II à luz destas teorias. As seguintes autoras, brasileiras e estrangeiras, foram estudadas: Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Harriet Martineau, Flora Tristan, Nísia Floresta, Anna Julia Cooper, Charlotte Perkins Gilman, Ida B. Wells, Alexandra Kollontai e Ercília Nogueira Cobra.

No fim de 2018, numa apresentação de trabalho que envolvia as disciplinas Física, Filosofia e Sociologia, os/as estudantes tratavam das mulheres na ciência, com a maioria dos grupos escolhendo pesquisadoras das chamadas ciências da natureza. Um grupo já havia anunciado para mim, a professora, que iria “causar” com sua apresentação, o que significava que elas iriam trazer polêmica e incômodos. A pesquisadora escolhida por este grupo era Harriet Martineau, a única representante das Ciências Sociais em todas as apresentações das cientistas de todas as quatro turmas de 1ª série do Ensino Médio (EM). A conclusão que elas expuseram consistiu numa crítica ao silenciamento sobre Martineau nas aulas de Sociologia, o que causou curiosidade no professor de Física, por considerar que a disciplina se empenhava em diminuir esta disparidade mais do que a sua própria. A minha resposta foi de concordância com as estudantes e o compromisso de romper com a invisibilidade feminina no currículo de Sociologia, ou ao menos diminuir as desigualdades entre o gênero dos teóricos, projeto ambicioso e necessário.

Apesar dos avanços na entrada de mulheres nos cursos de humanidades e de serem a maioria dos formados, a voz das Ciências Sociais continua masculina. A predominância de mulheres nesta área data dos anos 1970,

diferentemente de outras formações acadêmicas, o que não evita o chamado “teto de vidro”, as barreiras sistêmicas que impedem a chegada ao topo da carreira, e que não contribui para a legitimação delas enquanto produtoras de conhecimento. Mesmo sendo as principais detentoras de diplomas de bacharéis e graduadas, conforme há a subida na hierarquia (nos cursos de pós-graduação, na carreira docente e na direção dos institutos de pesquisa e ensino), a presença das mulheres sofre uma queda acentuada.

Toste e Candido (2016) expõem dados que, além de revelarem a divisão sexual do trabalho no campo científico, exploram a desigual produção e circulação do conhecimento ao analisarem pesquisas sobre as citações e autorias de artigos científicos e a sub-representação das mulheres nos currículos de cursos acadêmicos. A Academia, para as autoras, reproduz uma tendência socializadora dos indivíduos com rotinas e temáticas de pesquisa que impacta subjetivamente e materialmente a vida de alunas e futuras profissionais da área. Forma-se um *ethos* para os/as futuros/as pesquisadores/as em que “aquilo que é lido durante a formação do estudante tende a constituir o repertório básico do que mais tarde ele citará e valorizará em suas pesquisas” (TOSTE, CANDIDO, 2016). Assim, a ampla predominância dos teóricos homens nos currículos priva as estudantes de uma representação em diferentes dimensões, não democratizando o conhecimento. Os currículos não descrevem a presença de mulheres na sociedade; substantivamente dificultam que elas consigam relacionar suas biografias e experiências com análises sistêmicas sobre a realidade social e simbolicamente impactam nas referências que persistirão como exemplos teóricos, mantendo as Ciências Sociais como um território masculino. O silenciamento sobre as mulheres nos currículos consiste num erro na análise do social, ao não buscar compreender questões do senso comum relativas à gênero, o que acarreta uma perda de rigor científico, concluem as autoras.

Ao rotacionar o nosso olhar para uma escolarização anterior ao nível superior, identificamos também um silenciamento de teóricas mulheres nas abordagens em sala de aula no que tange à disciplina Sociologia, algo provavelmente ampliado para outras disciplinas escolares.

No ensino de Sociologia, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), o conteúdo programático pode ser desenvol-

vido por três princípios metodológicos: conceitos, temas e teorias. Moraes e Guimarães (2010) argumentam que o caminho teórico como pressuposto de ensino pode ter mais resistência dos/as estudantes e indicam que os autores clássicos pilares do pensamento sociológico, Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, são um modo de dar tratamento para conteúdos fundamentais, embora não sejam os únicos teóricos nem obrigatórios. Muitos currículos e livros didáticos de Sociologia reforçam esta lógica de ensino dentro dos três princípios, garantindo a abordagem das teorias dos considerados clássicos, às vezes iniciando o primeiro período do Ensino Médio com estas. Moraes e Guimarães (2010) alertam para o cuidado com a “aridez de explicações”, algo que o coletivo de professores do Colégio Pedro II debateu nos grupos de trabalho sobre reforma curricular no ano de 2015.

Como resultado do GT Currículo do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, o conteúdo programático voltado para o Ensino Médio² sofreu alterações significativas em 2016, buscando se alinhar com os temas de interesse do corpo discente e partir de discussões mais próximas das suas vivências, havendo inclusive a ampliação da abordagem das relações raciais-étnicas e dos estudos de gênero. Nesta mudança curricular, um campo de sugestão de referências indicou possíveis autores e autoras dentro dos temas de cada trimestre.³ O coletivo de professores organizou o currículo das três séries do EM com a indicação de 44 teóricos homens, os considerados clássicos Marx, Weber e Durkheim apareceram em mais de um trimestre, tal como Pierre Bourdieu. Em contrapartida foram citadas 17 mulheres, a maioria das referências delas se concentrava no trimestre cujo eixo eram os estudos de gênero. Não há imposição para apresentar as referências teóricas, mas os conceitos daqueles considerados clássicos da disciplina estão nos pontos nodais (estes sim de padronização no ensino do departamento que conta

2 O Colégio Pedro II possui também a disciplina Ciências Sociais na grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental, algo pouco comum nas escolas.

3 Em 2018, o programa de Sociologia foi revisado por um grupo menor de professores do que o GT de 2015, sendo revista a escrita do mesmo e, como principal alteração, foram retiradas as referências teóricas. Contudo, os/as professores/as continuam praticando o currículo de 2016.

com mais de 40 professores divididos em 9 *campi*). Desta forma, elaborações teóricas de mulheres que poderiam iluminar aspectos da sociedade não presentes nas obras consideradas clássicas permanecem à margem do debate. A presença dos ditos clássicos aponta para discussões importantes e um conhecimento que não deve ser apagado, mas o silenciamento das teóricas reforça um androcentrismo no conhecimento.

Conforme disposto no currículo do Colégio Pedro II em 2016, o conteúdo programático dividido por temas se consolidou da seguinte forma. No 1º ano do EM, os três trimestres são organizados de acordo com as seguintes temáticas: 1) processos de socialização, 2) trabalho e sociedade capitalista e 3) ideologia, indústria cultural e contra hegemonia. No 2º ano, os trimestres versam sobre: 1) cultura, etnocentrismo e diversidade cultural; 2) raça, racismo e etnicidade e 3) gênero e sexualidade. No último ano do Ensino Médio, os temas são: 1) desigualdades e conflitos urbanos; 2) Estado, poder e política e 3) questões políticas contemporâneas.

Neste sentido, o currículo do Colégio Pedro II, com indícios que isto pode ser ampliado para as escolas brasileiras sobre o ensino de Sociologia e em geral, reproduz a desigualdade de gênero na divulgação do conhecimento ao tratar de teorias e, mesmo na abordagem dos temas, privilegia-se uma perspectiva que destaca menos questões relevantes para as mulheres como família, trabalho reprodutivo, casamento, direitos sexuais e reprodutivos, entre outros. Isto significa que mesmo que o caminho metodológico escolhido não seja o teórico, temas e conceitos podem também reforçar abordagens com viés de gênero que invisibilizem teorias produzidas por mulheres, obstaculizando uma leitura da sociedade mais representativa.

É mister revisitar os cânones da disciplina na pretensão de uma Sociologia mais plural, tarefa esta que envolve uma rede de pesquisadoras, inclusive docentes em atuação na escola e estudantes da educação básica. Com este intuito, o coletivo formado em 2019 sob minha orientação, composto por 10 estudantes da escola e licenciandas do PIBID, graduandas em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), participou do projeto “Mulheres nas Ciências Sociais”. Partindo do ponto que o programa de Sociologia praticado no Ensino Médio do Colégio Pedro II não escapa de uma sub-representação das mulheres, apresentando poucas teóricas e suas

pesquisas, coube investigar a produção de mulheres nascidas nos séculos XVIII e XIX⁴, que vem sendo redescobertas com a ampliação dos estudos de gênero. Destarte, nosso projeto de iniciação científica júnior buscou combater o incômodo sobre a invisibilidade da produção científica de mulheres, reconhecendo isto como um problema na formação das estudantes e uma lacuna a ser retirada do currículo.

Para além de temáticas na área de estudos de gênero que muitas teóricas contribuíram com suas obras, o grupo se preocupou em verificar suas contribuições para temas consagrados do currículo de Sociologia da Educação Básica, como método científico, trabalho, capitalismo, relações raciais e étnicas, cultura e etnocentrismo, educação. Desta forma, buscamos romper com a noção de que o pensamento de mulher ampara apenas análises com viés de gênero, considerando que problemas sociológicos pilares são tratados pelas teóricas.

Na sessão seguinte, serão apresentados algumas das contribuições das teóricas pesquisadas, com a certeza de que é um trabalho incipiente de repensar o currículo e a desigualdade de gênero na circulação do conhecimento nesta modalidade de ensino. Pela pluralidade do grupo de pesquisa, pela dificuldade em acessar e ler as obras e pela disponibilidade para a investigação, algumas teorias foram mais aprofundadas do que outras, com destaque para a Olympe de Gouges e Harriet Martineau, pesquisadas pela professora mesmo depois do projeto ter sido finalizado. O objetivo neste artigo consiste mais em abrir caminhos para futuras pesquisas com proposições curriculares do que dissertar sobre as autoras.

AS TEÓRICAS

OLYMPE DE GOUGES

Feminista *avant la lettre* que viveu no contexto da Revolução Francesa e teve sua vida marcada por esta, sendo guilhotinada em 1793. Conhecida

4 A ideia era e continua sendo continuar o projeto para autoras contemporâneas.

como a escritora da “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, dialogou com Jean Jacques Rousseau e os preceitos iluministas, ampliando a defesa da igualdade e da liberdade para todos os grupos, incluindo mulheres e pessoas não brancas. Sua empatia pelos povos escravizados mobilizou não só o seu engajamento político, sendo fundadora de uma sociedade abolicionista, mas a escrita de textos que caminham em outra perspectiva dos seus contemporâneos, qual seja, considerar a igualdade em sua amplitude, contradizendo os homens expoentes do racismo científico que produziram no século seguinte e hierarquizavam as raças. (SIMAS, 2022)

Os escritos dela combinam uma forma literária íntima, pessoal e em diálogo com um público imaginado, estes exemplificam um modelo clássico de oratória política, tendo a autora produzido inúmeros cartazes, panfletos políticos e peças teatrais. Cabe ressaltar que há um debate sobre a intelectualidade e qual era a forma que as mulheres encontraram para expor suas teorias não circunscritas ao ambiente da Academia, fechado para elas. Para encontrar as pioneiras na produção da teoria social, a historiografia das Ciências Sociais deve ampliar a noção do que é intelectualidade. (TOSTE, CAMPOS, 2022).

A francesa inovou na reivindicação de autorreferencialidade entre mulher e representação política, isto é, a defesa da identidade de interesses entre os representantes e os representados. Tendo como referência o currículo do Colégio Pedro II, a Olympe de Gouges pode ser abordada nos trimestres sobre política do 3º ano, ao tratar de direitos e dos princípios do Estado Moderno, e também no debate sobre relações raciais que é tema da 2º série, além dos estudos de gênero, principalmente numa discussão sobre família, divórcio e parentalidade.

MARY WOLLSTONECRAFT

Esta inglesa, mãe da escritora Mary Shelley autora do livro Frankstein, também pode ser considerada uma feminista antes mesmo da palavra ter sido criada. Wollstonecraft publicou “Reivindicação dos direitos da mulher” em 1792, livro com um palavreado afiado e vibrante em que ela polemiza com Rousseau, autor que ela admirava, mas questionava pela consideração

dele de que as mulheres faziam parte de uma casta virtuosa e romântica que deveria ser confinada ao espaço doméstico e restritas ao papel de mãe e esposa. Ao ser indagada por sua irmã Eliza se queria ter nascido homem, ela responde que gostaria de ter nascido ser humano. Sua obra veemente clamou o casamento como uma prostituição legal e defendia a emancipação da domesticidade pela via educacional. Para Toste e Campos (2022, p.22), “uma de suas contribuições principais reside na crítica à separação entre a esfera doméstica e a esfera pública, mostrando seus entrelaçamentos e indissociabilidade”. Ela advogava pela racionalidade das mulheres e experimentou em vida uma liberdade sexual que deu munição para seus opositores na sociedade conservadora da época.

Com relação aos temas em que seus posicionamentos podem embasar o ensino de Sociologia, temos a divisão sexual do trabalho, a educação e a sexualidade.

HARRIET MARTINEAU

Considerada a mãe fundadora e negligenciada da Sociologia, Harriet Martineau escreveu um tratado de como se deve observar a moral e os costumes 57 anos antes de “As regras do método sociológico” de Durkheim. Muitas das questões sobre validade de nossas observações, o que e como observar continuam mobilizando os esforços de estudantes iniciantes em metodologias de pesquisa. De acordo com seu tratado sobre os requisitos para entender o mundo social, é necessário delimitar o objeto da ciência social/ciência da moral; entender que a vida social é passível de ser um objeto de estudo científico, mas para tal necessita de profissionais treinados; respeitar os princípios postulados que auxiliam o/a investigador/a a controlar suas premissas, seus preconceitos e o senso comum; e a reflexividade, objetividade e “empatia”. Ela se preocupava com as generalizações que tornavam turvas a complexidade das sociedades e problematizou as reações dos observadores em prol de um relativismo cultural ainda que germinal.

Eis então o objetivo do viajante sábio: manter-se protegido tanto do preconceito filosófico quanto do nacional. Ele não se deve permitir ficar perplexo ou enojado ao ver os grandes

fins da associação humana serem buscados por meios que ele jamais teria concebido, e com os quais ele nunca poderia se conciliar. Ele não deve tirar conclusões negativas acerca da alimentação das pessoas comuns porque elas engolem gordura ou escavam melancias, em vez de se deliciarem com carne e cerveja. Ele não deve supor que as reuniões sociais dessas pessoas são um fracasso porque elas comem com as mãos em vez de usar talheres ou porque se cumprimentam tocando as testas umas das outras, em vez de se curvarem. Ele não deve tirar conclusões contrárias às morais domésticas por causa da diversidade de métodos de casamento. (MARTINEAU, 1837)

Em vida, esta inglesa filha de huguenotes franceses que nunca se casou conseguiu ter reconhecimento, vivendo de sua escrita, muito produtiva. Ela obteve sucesso editorial, sendo uma intelectual influente, publicou artigos acessíveis que promoviam uma divulgação popular de economia e política, foi uma abolicionista que se posicionava publicamente pela causa e olhou para a situação das mulheres em seus escritos. Partindo de uma microsociologia para abordar o macro, a autora não considerava a condição de mulher como um obstáculo para a sua observação do social, ela conseguia estar em lugares vedados para homens, como o espaço doméstico. Martineau pioneiramente antecipou debates sobre a autoridade etnográfica e também pesquisou temas como suicídio, religião, Estado, democracia e economia. Pela extensão de seu trabalho, suas teorias podem ser abordadas em diversificados conteúdos programáticos, com destaque para a discussão sobre o método científico - introdutória do curso de Sociologia, democracia, escravidão e a condição na mulher na sociedade.

FLORA TRISTAN

A escritora franco-peruana Flora Tristan participou ativamente dos debates sobre as condições de vida da classe operária na França na primeira metade do século XIX. Ela denunciou a condição das trabalhadoras, considerando que a classe operária possuía dois sexos. Seu livro "União Operária" foi publicado em 1844, 4 anos antes do "Manifesto do partido comunista" de Karl Marx, clamando pela união dos/as trabalhadores/as para lutar contra a penúria em que viviam. Esta obra foi produzida por um financiamento cole-

tivo, tendo em vista as dificuldades da autora em encontrar quem a publicasse. Tristan se reconhecia como uma pária e advogava que a emancipação dos trabalhadores só seria possível na superação da opressão sofrida pelas mulheres.

No currículo de Sociologia, a teoria de Flora Tristan pode e deve ser considerada no trimestre sobre trabalho e sociedade capitalista, além de poder aparecer também no trimestre sobre gênero e sexualidade.

NÍSIA FLORESTA

Uma das representantes brasileiras das teóricas estudadas pelo coletivo foi Nísia Brasileira Augusta Floresta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, precursora do feminismo no país. Floresta traduziu o livro de Wollstonecraft para o português, não se limitando às ideias contidas na obra, mas ampliando para uma análise da realidade brasileira. Seus escritos versavam sobre a educação formal e informal das meninas e a importância desta para a emancipação das mulheres, questionando a formação para o lar.

ANNA JULIA COOPER

A afro-americana Anna Julia Cooper publicou em 1892 “Uma voz do Sul - por uma mulher negra do Sul”, coleção de ensaios e discursos em que enfatiza um outro silenciado tanto no movimento feminista quanto no movimento negro: a mulher negra. Cooper possuía formação acadêmica, fez seu doutorado na Sorbonne, era professora, diretora de escola e ativista, tendo sua atuação muito voltada para a escolarização de qualidade da população negra e de mulheres. Para esta teórica, a luta das mulheres negras não se opunha à dos homens negros ou outros grupos minoritários, como indígenas, contudo, não poderia ser negada a voz de um dos grupos em prol da unidade porque neste processo, mulheres negras, por exemplo, não eram nem ouvidas e se calavam. A movimentação das mulheres negras seria o ponto de partida para o progresso da raça e da sociedade como um todo. No currículo de Sociologia, o debate sobre raça e racismo pode ser formulado com a contribuição da teoria de Cooper.

CHARLOTTE PERKINS GILMAN

Muito conhecida por suas obras literárias, Charlotte Perkins Gilman produziu análises sociológicas sobre diversos assuntos, principalmente a relação entre economia, mulheres, casamento e mercado. No início do século XX, ela problematizava a dificuldade de as mulheres serem donas de casa e construírem uma carreira, algo corriqueiro para homens. Por isso, a instituição matrimônio deveria mudar para acolher esta nova mulher que pretende desenvolver suas habilidades, aptidões, como medida que busca o pleno desenvolvimento humano. Seu texto “Papel de Parede Amarelo”, embora tenha sido classificado como um conto de terror, é considerado por muitos um relato autobiográfico do que Perkins passou no seu pós parto e seu casamento. De maneira geral, o livro questiona a autoridade masculina e médica e traz a questão da infantilização/inferiorização das mulheres.

ALEXANDRA KOLLONTAI

Por ter mais obras traduzidas para o português, Alexandra Kollontai é um nome mais conhecido na comunidade acadêmica e público em geral. As principais teorias desta socialista russa possuem um recorte de gênero e classe e foram acompanhadas de uma intensa participação política na primeira metade do século XX. Ela trabalhou com muito afinco na defesa dos direitos das mulheres, como por exemplo, pela liberdade sexual, aprovação do divórcio e do direito ao aborto, além de numerosos benefícios sociais para a maternidade e a habilitação de creches, garantindo que as mulheres pudessem ser trabalhadoras sem abrir mão da família. No livro “A nova mulher”, publicado em 1918, Kollontai argumenta a importância de uma mulher moderna que não moldasse sua personalidade e interesses dependentes de seu marido. Ela contrapõe a mulher que se volta ao lar daquela que possui outros objetivos que não o matrimônio e o lar, que cultivam sua personalidade, são decididas e lutam pelos seus interesses. Outro ponto que merece destaque consiste na crítica da autora a um feminismo burguês que não se comprometia com a emancipação das mulheres trabalhadoras. A autora pode ser abordada tanto nos debates de gênero e sexualidade, quanto nas

discussões que envolvem trabalho e sociedade capitalista e Estado, poder e política.

ERCÍLIA NOGUEIRA COBRA

Com uma linguagem contundente para a época, os livros da brasileira Ercília Nogueira Cobra questionaram valores familiares tradicionais que representavam uma exploração sexual e laboral das mulheres. Assim, ela polemizava sobre a maternidade compulsória, indicando métodos contraceptivos existentes e se colocando contra a Igreja Católica, contrapunha-se ao casamento como destino incontestado das mulheres e defendia a prostituição, responsabilizando o Estado pela miséria na condição de mulheres que só teriam o corpo para vender em troca do alimento. A classificação da honra pela virgindade feminina foi criticada como algo não higiênico, que abalava a saúde psíquica das mulheres, o que será mais aprofundado na obra “Virgindade Inútil- Novela de uma revoltada”. No contexto do Estado Novo, seus escritos, inspirados em conversas que ela travou com prostitutas, e sua atuação política como anarquista foram motivo para sua prisão. Os argumentos de Cobra podem ser retomados ao serem abordados o movimento feminista, principalmente debates sobre a sexualidade que passaram a ocorrer a partir da 2ª onda e a discussão mais atual sobre prostituição.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa bibliográfica contou com alguns obstáculos como a dificuldade de encontrar as obras traduzidas, o que fez com que outras autoras não fossem escolhidas para o estudo (caso da indiana Pandita Ramabai e da nigeriana Nana Asma’U). Felizmente, algumas obras foram publicadas posteriormente (Toste e Sorj, 2021; Toste e Campos, 2022; De Gouges, 2020), com traduções de algumas das teóricas e textos informativos sobre elas. Outro obstáculo consistia na socialização das estudantes do Ensino Médio na leitura acadêmica, diante de um tempo escasso para conciliação das atividades de pesquisa com as atividades curriculares rotineiras. Sobre esta questão, as reuniões coletivas e individuais foram espaços de auxílio na leitura dos textos

selecionados de cada autora. Um último desafio correspondeu à imaginação sociológica na análise das teorias à luz do currículo da disciplina. Como precisamos ler excertos das obras, o primeiro olhar sobre as teóricas encontrava discussões no campo de estudos de gênero, sendo mais complicado verificar outros vínculos. Pela complexidade do projeto, mesmo com a iniciação científica tendo sido finalizada e as estudantes já estarem formadas, a busca por um currículo que prestigie teorias mais representativas da diversidade continua. Logo, a equipe docente permanece com o objetivo de diminuir esta lacuna de representantes mulheres no pensamento social, tanto de um período anterior ao século XX, como teóricas mais atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pioneiras da teoria social trazidas aqui podem ou não ser abordadas no ensino de Sociologia na Educação Básica, assim como os considerados clássicos da disciplina. Contudo, as teorias iluminam aspectos da realidade social e as suas releituras fortalecem a legitimidade dos autores. Estas teóricas estão saindo de um longo período de silenciamento, tarefa que só acontece por um esforço coletivo, vide a sociedade divulgadora da obra de Harriet Martineau que há quase 30 anos promove o seu conhecimento. As teses das mulheres podem nos ajudar a compreender aspectos não tratados em tantas outras teorias que aparecem nos currículos, trazer respostas alternativas a problemas há muito tempo postos, colaborar na representatividade de mulheres nas Ciências Humanas e suscitar novos debates que dialoguem com a contemporaneidade. Cabe às/aos educadoras/es romper com a reprodução dos currículos que só representam homens ocidentais brancos, uma tarefa complexa tendo em vista que esta é a formação acadêmica da imensa maioria das/os docentes brasileiros.

Os currículos dos cursos de Sociologia silenciam a produção de mulheres há muito tempo, não porque não existam pioneiras na teoria social ou porque suas teorias não sejam significativas, o problema está onde se buscam as referências e com quais critérios. Na Educação Básica, em que trabalhamos com temas, conceitos e teorias, reproduzimos a lógica acadêmica de amplificar as vozes masculinas nas Ciências Sociais. Modificar a tradição

do ensino não é tarefa simples, sendo necessária uma rede de pesquisadoras/es se debruçando sobre outros olhares para a sociedade, tanto de teóricas mulheres quanto de outras minorias políticas. Conduzir esta empreitada no chão da escola envolve um exercício de paciência e perseverança, pois a conciliação da pesquisa com as inúmeras atividades docentes possui muitos obstáculos e desafios, sendo uma tarefa fundamental na mesma medida em que é complicada. O trabalho coletivo envolvendo as discentes garante mais energia e disposição para ampliar o escopo das teorias pesquisadas e semeia a perspectiva de que uma ciência menos masculina é possível.

REFERÊNCIAS

GOUGES, Olympe de. **Avante, mulheres!** Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã e outros textos. São Paulo: Edipro, 2020.

MARTINEAU, Harriet. **Society in America**. Saunders and Otley, 1837.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Metodologia de ensino de ciências sociais**: relendo as OCEM-Sociologia. Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SIMAS, Raquel. Olympe de Gouges. In: TOSTE, Veronica; CAMPOS, Luna Ribeiro (org.). **Pioneiras da sociologia**: mulheres intelectuais nos séculos XVIII e XIX. Niterói: Eduff, 2022. ePUB. – (Coleção Biblioteca Básica).

TOSTE, Veronica; CAMPOS, Luna Ribeiro (org.). **Pioneiras da sociologia**: mulheres intelectuais nos séculos XVIII e XIX. Niterói: Eduff, 2022. ePUB. – (Coleção Biblioteca Básica).

- TOSTE, Veronica; CANDIDO, M. R. .A voz das ciências sociais é masculina?. **Revista Escuta**, mar. 2016. Disponível em <<https://revistaescuta.wordpress.com/2016/03/24/a-voz-das-ciencias-sociais-e-masculina/>>. Acesso em: 06 de jul 2020.

TOSTE, Verônica; SORJ, Bila. **Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século XIX**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

FORMAÇÃO E REPRODUÇÃO DO APAGAMENTO DAS MULHERES: A AUSÊNCIA DE HARRIET MARTINEAU NO ENSINO DE SOCIOLOGIA¹

Fernanda Henrique Cupertino Alcântara²

Eliana Debia³

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir em que medida a formação e a reprodução do apagamento das mulheres nas Ciências Sociais pode ser observada a partir dos instrumentos de ensino utilizados, tais como os planos de ensino ou os manuais de introdução à Sociologia. De igual modo, busca demonstrar que a reprodução pode ser interrompida com a inserção de autoras clássicas, quebrando o círculo vicioso e provocando o efeito bola de neve. Este artigo discute como a ausência de Harriet Martineau, teórica clássica da Sociologia fundacional, contribui para o apagamento de todas as demais clássicas e também dos objetos tradicionalmente generificados e vinculados em importância apenas às mulheres.

Palavras-chave: reprodução; formação; ensino; teóricas clássicas; Harriet Martineau

1 Resultado do trabalho do Grupo de Pesquisa registrado no Diretório do CNPq, “Teóricas clássicas e Sociologia”.

2 Doutora em Sociologia, pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ, fernanda.alcantara@ufjf.br Professora Associada IV, da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), Campus de Governador Valadares.

3 Pesquisador de doutorado em Ciências Sociais no Instituto de Pesquisa Gino Germani, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Buenos Aires, bolsista do CONICET, Argentina. edebia@sociales.uba.ar

INTRODUÇÃO

Estudar os processos de formação em Ciências Sociais envolve, entre outros meios, a análise dos currículos já institucionalizados nas organizações de ensino de referência na área ou um mapeamento geral buscando compreender o perfil destes. A análise destes currículos nos traz algumas informações importantes sobre estrutura, perfil dos egressos, condições e eixos de formação. Inobstante tudo isso, pouco nos fala sobre o conteúdo abordado nas disciplinas do currículo, a não ser quanto ao que pode ser identificado nos títulos e ementas, quando for o caso. De igual modo, os Programas Político Curriculares (PPC) ou Programas Político Pedagógicos (PPP). Por esta razão e buscando contribuir para a compreensão da recepção e divulgação da obra de teóricas clássicas das Ciências Sociais nos cursos de formação, propusemos a análise de como a estrutura destes impacta ou determina a reprodução do modelo tradicional, que insiste no apagamento da contribuição das mulheres na criação, institucionalização e desenvolvimento das Ciências Sociais.

O objetivo deste trabalho é analisar e verificar em que medida os planos de ensino de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para disciplinas introdutórias de Sociologia, em Cursos de Ciências Sociais e outros Cursos de Graduação, promovem a reprodução de um padrão de ensino que apaga as mulheres teóricas, que contribuíram ativamente para a institucionalização da Sociologia como ciência. Por questões de viabilidade prática, a primeira fase da pesquisa abordará apenas como amostra os Cursos de Ciências Sociais no Brasil, deixando para um segundo momento a Sociologia oferecida a outros Cursos.

Em síntese, a metodologia utilizada na *pesquisa exploratória descritiva* em andamento consiste em identificar, mapear e caracterizar os planos de ensino de introdução à Sociologia, reunindo-os num banco de dados público, de livre acesso (BABBIE, 1999, p. 96 e 97). Além disso, busca-se compreender em que medida a situação identificada se alterou ao longo do tempo. Como a pesquisa está em fase inicial e tendo conhecimento de outros trabalhos de natureza semelhante no sul do Brasil (ainda sem publicação) e na Argentina (DEBIA, 2019), embora com recortes diferentes, o foco deste trabalho não

é a apresentação de resultados, mas a problematização do tema: Em que medida a formação que promovemos reproduz o apagamento das teóricas clássicas? Como a inserção de referências a uma ou mais teóricas clássicas nos programas contribui para questionar a existência de um cânone e combater este apagamento? De que forma a presença de clássicas das Ciências Sociais nas disciplinas de formação altera o perfil do(a) egresso(a) e a(o) possível futuro professor(a)?

Como exemplo deste estado de coisas, neste trabalho, discutimos de que forma a ausência da referência à obra e teoria de Harriet Martineau nas disciplinas de formação em Ciências Sociais contribuiu decisivamente para o apagamento das demais mulheres teóricas. Além disso, chamamos a atenção para a necessidade de mudarmos essa tradição formativa e combater formas de *violência simbólica* e *epistemológica*.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Os métodos utilizados são, quanto aos procedimentos, a *pesquisa exploratória* e a *pesquisa descritiva* dos planos de ensino nos Cursos de Graduação em Ciências Sociais, nas IFES(s), das disciplinas de introdução à Sociologia, no Brasil (BABBIE, 1999; POPPER, 2013).

A fonte de pesquisa a ser utilizada é o site oficial dos Departamentos de Ciências Sociais, disponíveis para acesso livre, ou a solicitação do referido documento à Coordenação de Curso, quando necessário. Entre as variáveis analisadas consideramos: se o Curso é remoto ou não; se a disciplina é estruturada por temas ou por autoras(es); quais autoras(es) são citadas(os) no programa; quais são citadas(os) na bibliografia; se existe referência a mulheres teóricas; se o programa contempla tópicos geralmente associados socialmente ao gênero feminino, como ambiente e trabalho domésticos, filhos e casamento, entre outros (MINAYO, 2022; GOLDENBERG, 2022).

Como a pesquisa está em andamento, o foco deste *paper* é discutir em que medida a inclusão da teoria e obra de Harriet Martineau combate o apagamento das mulheres teóricas. Portanto, será realizada uma análise preliminar quanto a esta mudança nos planos de ensino, além dos possíveis impactos na formação dos futuros profissionais, quer atuem na formação

das próximas gerações, quer utilizem esse cabedal teórico para as produções científicas e investigações no âmbito de sua própria formação.

Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, acompanhada de uma *pesquisa documental* em portais e bancos de dados oficiais, sendo tomados por referência alguns programas que hoje adotam a referência a esta clássica fundadora, comparando-os às versões anteriormente utilizadas (MARTINEAU, 2021; LAVILLE e DIONNE, 2008).

O *estudo comparativo* é uma das fases de coleta e análise de dados, o que implica dizer que se trata de uma pesquisa complexa, não estanque, que busca registrar não apenas a situação atual, mas um olhar para esse processo de transição do programa anterior para o atual. Das variáveis a serem consideradas, elencamos algumas:

Houve alteração nos planos de ensino quanto à presença de teóricas clássicas?

- a. Que tipo de mudança ocorreu?
- b. Na ementa e programa destes planos de ensino constam a referência a teoria e obra de teóricas clássicas?
- c. Na ementa e programa destes planos de ensino constam questões tradicionalmente generificadas como casamento, filhos, crianças e outras instituições desta natureza?
- d. Quanto tempo demorou para que essa alteração ocorresse?
- e. A quanto tempo o referido Curso de Ciências Sociais existe?
- f. Qual o perfil do corpo docente?
- g. Quantas autoras constam nos referidos planos de ensino?

Desse modo, considerando-se todas as fases da pesquisa (LAVILLE e DIONNE, 2008; BABBIE, 1999; POPPER, 2013; MINAYO, 2022; GOLDENBERG, 2022), teremos:

- 1º) pesquisa exploratória descritiva
- 2º) pesquisa documental
- 3º) pesquisa teórica e revisão bibliográfica
- 4º) pesquisa comparativa
- 5º) análise de dados

Ao término da pesquisa, a proposta é que os dados sobre o perfil da formação em Ciências Sociais quanto a este quesito sejam debatidos junto à comunidade acadêmica e publicados para dar publicidade aos achados e pautar a discussão entre os pares.

Infelizmente não cabe aqui uma correlação entre a mudança no plano de ensino e o perfil de egressos, já que isso requer uma *pesquisa de painel*, que poderá ocorrer num momento futuro, comparando os dados auferidos em momentos distintos, com o mesmo recorte e metodologia (BABBIE, 1999).

Nosso objetivo com os métodos escolhidos é demonstrar a ausência das clássicas, com uma mudança recente nesta perspectiva, e como a inserção de uma delas pode acarretar uma mudança estrutural (*efeito bola de neve*) na forma como o conteúdo é abordado, seja pelos temas ou pelas(os) autoras(es) elencadas(os). De igual modo, nos interessa qualificar essa suposta mudança recente, que aqui é adotada como hipótese a ser averiguada face aos dados coletados (LAVILLE e DIONNE, 2008; BABBIE, 1999; POPPER, 2013; MINAYO, 2022; GOLDENBERG, 2022).

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico, recorreremos à *teoria da reprodução*, de Bourdieu e Passeron (2014), de acordo com a qual existem mecanismos que fazem parte do sistema de ensino, mas são usados como propagadores de *violência simbólica* que é promovida pelas instituições de ensino e seus agentes. Desse modo, “a manutenção da ordem” é uma consequência, institucional ou não, da atuação de agentes e instituições escolares legitimando e reproduzindo este estado de coisas. Muitas são as possibilidades de visualizarmos esse fenômeno em situações concretas, empiricamente observáveis de modo sistemático. O fragmento da realidade social escolhido neste trabalho é: como as instituições de ensino, que arbitrariamente instituíram/aceitaram o cânone, se esforçam para manter a situação sem alterações.

Para Bourdieu (1999), é importante compreender em que medida o sistema de ensino contribui para a conservação das estruturas sociais. E, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014, 31), o sistema de educação nada mais é do que:

[...] o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força.

Essa perspectiva nos ajuda a compreender como uma sociedade patriarcal e misógina elimina a presença das mulheres dos centros de produção do conhecimento e, não bastasse isso, promove também o seu apagamento enquanto teóricas, como se suas obras nunca tivessem existido.

A crítica de Bourdieu e Passeron (2014) permanece atual e importante. Embora Bourdieu, em particular, tenha sido considerado um conservador, por denunciar a tendência de que o sistema de ensino contribua para a “manutenção da ordem” tal como se encontra. Inspiradas nesta perspectiva e entendendo que a mudança institucional e individual pode resultar desta *socioanálise* proposta por Bourdieu, pela reflexão e conhecimento acerca de como o sistema funciona, para promover resistências, frente a estruturas opressoras. A questão que permanece é: Qual a nossa capacidade de mudança?

Essa *reprodução* pode ser visualizada em diversos *mecanismos de ensino-aprendizagem* e conforma uma *violência simbólica* (BOURDIEU e PASSE- RON, 2014).

De acordo com Maia (2023, 11): “A estrutura global de produção de conhecimento nas ciências sociais baseia-se em um conjunto de instituições e práticas que moldam a forma como produzimos, circulamos e consumimos conhecimento”. O autor elencou cinco características dessa estrutura global, sendo elas: 1) o papel atribuído à língua inglesa como língua científica internacional; 2) o papel de reunião e legitimação do conhecimento que é realizado pelas revistas acadêmicas e bases de dados; 3) a necessidade de publicar nas “revistas mais prestigiosas do mundo”; 4) a política de tradução; 5) o ensino como uma prática de reprodução.

Sobre o ensino de Sociologia, podemos recorrer aos chamados “manuais” de introdução para verificar em que medida eles contribuem

ou não para o estado de coisas atual. Também é necessário considerar a bibliografia disponível acerca da criação do cânone e do apagamento das mulheres, tanto como autoras, quanto como objetos de estudo. Salvo em raríssimas exceções, não conseguimos identificar nenhuma teórica clássica das Ciências Sociais indicada neles (GARCIA e MARTINS, 2019). Em decorrência, outra questão que se coloca é: em que medida isso configura uma *violência simbólica e epistemológica* nos termos explicitados por Debia (2019)?

Quanto aos manuais de Sociologia, a pesquisa de Meucci (2001) se debruçou sobre as primeiras edições que foram publicadas no Brasil e cujas(os) autoras(es) foram nomeadas(os) por ela de “sistematizadores do conhecimento sociológico”. Na primeira leva, na década de 1930, a autora explicou que houve uma forte influência de referências francesas, incluindo Pierre-Guillaume-Frédéric Le Play (1806-1882), Jacques Maritain (1882-1973), Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917). Na década de 1940, os Estados Unidos se tornaram uma grande referência intelectual e isso impactou a produção de livros no Brasil. De acordo com a autora, se os franceses fundaram a Sociologia, os norte-americanos a tornaram “sofisticada”, desenvolvendo pesquisas de campo e o avanço empírico da Sociologia.

Na primeira fase, a teoria de Spencer, intelectual inglês, foi muito citada e difundida pelos manuais de Sociologia no Brasil, com a noção de *progresso*. Resta saber se Spencer e Le Play citavam as clássicas, o que demandaria um novo investimento em pesquisa, que, esperamos, seja feito por outras(os) pesquisadoras(es).

Compreender essas gerações de sociólogas(os), a ligação entre uma geração e outra é uma forma de descobrir como a formação de e entre gerações se processou, tomando por referência estes manuais de introdução que são mais facilmente mapeáveis. Também contribui para compreender em que medida determinadas(os) autoras(es) e obras deixam de ser citadas(os) e começam a ser substituídas(os) por outras(os). Essa “atualização” é sempre necessária e bem-vinda. O grande problema é que, em se tratando de história de uma disciplina, apagamentos não são atualizações e não podem ser justificados como se fossem.

Outro trabalho que contribuiu para compreender o tema foi o artigo de Cigales (2019), na medida em que chamou a atenção para a importância da “manualística escolar” para a compreensão do desenvolvimento acadêmico da disciplina e seu ensino. O autor explicou que, para entender a realidade brasileira quanto à institucionalização do ensino de Sociologia, é preciso compreender a chegada dela ao ensino secundário em 1889, a partir das reformas de ensino. Os manuais teriam surgido como produto do próprio processo de institucionalização da disciplina.

Para demonstrar este processo, Cigales (2019) buscou compreender como as correntes sociológicas que se opunham naquele momento foram representadas em 1935 por Francisca Peeters, em seu *Noções de Sociologia*. Implica dizer que os manuais nos dão uma fotografia de como a disciplina se apresentava naquele momento e, para Peeters, de acordo com Cigales (2019), o espelho da Sociologia era o embate entre os “sociologistas” ou “moralistas” e os da “escola social-católica”. Os ícones deste embate se concentravam em torno das teorias de Comte e Durkheim, de um lado, e Le Play, de outro.

Essa “disputa no campo educacional”, segundo Cigales (2019), teria repercutido no desestímulo promovido pela primeira corrente para que o ensino de Sociologia no nível secundário não fosse empreendido. Se este manual é um bom representante da “luta pelo monopólio do discurso legítimo”, no período de 1930-1940 no Brasil, ele também exemplifica bem a função dos manuais e de comentadoras(es) no processo de institucionalização de uma narrativa como se fosse uma consolidação dos processos de recepção de obras e autoras(es).

“Por fim, esperamos que este trabalho tenha contribuído para uma história das Ciências Sociais no Brasil, em que os manuais escolares sejam protagonistas, uma vez reconhecidos como documentos heurísticos, capazes de revelar diferentes projetos de sociedade e discursos históricos e políticos sobre o ordenamento do mundo social. Longe de esgotar as possibilidades de análise, o que se buscou foi destacar a possibilidade de impulsionar uma agenda de pesquisa ao redor da manualística escolar, já que dezenas de manuais de sociologia foram e são produzidos no Brasil. Almejamos portanto, que outras análises sejam possíveis a partir do conjunto desses documentos, com vistas a compreendermos os caminhos históricos, as contribui-

ções e contradições da sociologia como campo científico e educacional brasileiro.” (CIGALES, 2019, p. 90)

O mesmo ocorre ao verificarmos os *planos de ensino*, nos quais, a maioria se restringe a falar sobre o cânone, sem problematizá-lo (MAIA, 2023), tomando como verdade absoluta uma construção social, tal como as demais que são objeto das Ciências Sociais. Estes tendem a manter uma continuidade com a formação recebida pelas(os) professoras(es), sofrendo alterações em razão do campo de estudo e da qualificação nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Podemos ver um exemplo na citação abaixo, em que Maia (2023) justifica a importância de um dos ensaios que compõem o dossiê que ele organizou.

“O ensaio é relevante porque é um dos mecanismos que reforçam esta estrutura global ao reproduzir o conhecimento comum para os futuros cientistas sociais, certificando o que é “legítimo” e o que não é. Preparar o programa de uma disciplina, organizar seminários e dar aulas expositivas são elementos-chave nas atividades de todos os sociólogos que trabalham no ensino superior ao redor do mundo, pois, por meio dessas atividades, podem alcançar um vasto público que jamais seria atingido por artigos científicos”. (MAIA, 2023, 12)

Além disso, um problema recorrente na formação brasileira é que a história da Sociologia é tratada em disciplinas de introdução, como se fosse a apresentação da própria teoria sociológica. A citação abaixo ilustra bem essa situação:

“O ensino da teoria social geralmente implica alguma forma de ensino historiográfico. No caso do Brasil, por exemplo, os primeiros contatos de jovens estudantes com a sociologia vêm na forma de história da sociologia do século XIX, com aulas sobre Augusto Comte, Karl Marx, e os impactos da modernidade na formação do conhecimento das ciências sociais”. (MAIA, 2023, 12)

Investigar como foi a recepção da história da Sociologia no Brasil é uma forma de perceber como essa reprodução ocorreu até o momento. O texto de Meucci (2001) acerca dos primeiros manuais usados no ensino de Sociologia no Brasil e o de Cigales (2019) sobre a obra de Francisca Peeters

nos ajuda a compreender este processo. Qual seria o conteúdo deles? Quais autoras(es) eles citavam e qual referência bibliográfica continham? Para Meucci (2001), cabe destacar a influência do funcionalismo, principalmente de Durkheim nos primeiros sistematizadores do conhecimento sociológico. Quem influenciou os primeiros passos da nascente Ciências Sociais brasileira definiu a recepção, por consequência, da forma como a história da Sociologia seria contada.

Como bem lembra (MAIA, 2023), mesmo que vários projetos atuais estejam pautando o tema da colonialidade, mesmo assim o impacto nas salas de aula de graduação no Brasil ainda é tímido. Outro ponto relevante citado pelo autor quanto à relação entre o ensino e a manutenção desta ordem de coisas é que a teoria sociológica é apresentada como uma história da Sociologia, como citado anteriormente. Isso resvala novamente na reprodução da perspectiva eurocêntrica centrada em autores canonizados e na necessidade de reconstruir a história da disciplina.

O papel da história de qualquer ciência é inegável, principalmente para conferir ordem, sentido e identidade para um corpo de conhecimentos que não necessariamente é semelhante ou mesmo convergente. Também é notável que alguns ramos de conhecimento se dediquem mais do que outros a um esforço de institucionalização associado à constituição de uma tradição historicizada. Por fim, cabe frisar que a história contada configura uma narrativa, mas nem sempre é produto de uma reconstrução histórica do processo de formação da disciplina. E, logicamente, toda história expressa perspectivas e valores políticos, que sustentam e promovem relações de poder. Uma narrativa histórica tem a capacidade de institucionalizar uma dada versão para as gerações futuras e promover a reprodução dessa mesma narrativa.

Para Dayé (2018) existe uma importante diferença que, como veremos, é geralmente negligenciada no ensino de Sociologia, entre “historicização da epistemologia” e “epistemologização da história”. A crítica que Maia (2023) faz a Dayé (2018) se concentra na ausência de uma abordagem das relações de poder geopoliticamente condicionadas, considerando-se as desigualdades que marcam a divisão do trabalho intelectual considerando-se a origem “centro-periferia” e o fato de que a produção do conhecimento é submetida

a um procedimento de legitimação conferido pelo “centro”, a partir de seus próprios parâmetros.

“Portanto, incluir uma dimensão geopolítica na HoS é um passo crucial para explicar como as estruturas e padrões globais moldaram a legitimação do conhecimento atual das ciências sociais.”. (MAIA, 2023, 08)

Retomando essa dupla perspectiva de Dayé entre *historicizar a epistemologia* ou *epistemologizar a história*, é necessário empreender os dois esforços no campo das Ciências Sociais no Brasil e, ao que tudo indica, em todo o ocidente. Isso porque a narrativa que legitimou o mito da criação da Sociologia ignorou fatos históricos, existências e recepção, pautando-se apenas na aceitação de um mito sobre, que se assentou na discricionariedade e discursos de autoridade, à revelia de dados verificáveis cientificamente (ALCÂNTARA, 2023). Assim, a reconstrução da história das Ciências Sociais precisa ser empreendida a partir do resgate de autoras(es) ignoradas(os) pelo *mainstream* ou a eclesiologia da disciplina, ressaltando-se agora o caráter objetivo, a participação e a contribuição para a formação da nova ciência.

Todavia, não se trata apenas de uma perspectiva geopolítica. Mesmo no centro ou nas consideradas metrópoles a desclassificação de determinados trabalhos é uma constante, produzindo o apagamento de tudo o que é considerado conhecimento periférico, como o de mulheres, negros e indígenas, por exemplo. De igual modo, é preciso discutir essa performance, que conta com a conivência, entre outros, do mercado editorial, para que possamos trazer à baila as conexões desse *saber poder* (FOUCAULT, 2017).

Para Maia (2023), não podemos ignorar a crítica de que o modelo centro-periferia, alegando a difusão do conhecimento a partir dessa lógica estrutural, também não daria para compreender a realidade. Por outro lado, a crítica às perspectivas essencialistas supostamente encontradas nas teorias pós-coloniais e “epistemologias do sul” também seria uma importante consideração a ser observada. Nessa toada, o autor lembra que se não é possível negar as “estruturas desiguais da ciência global”, também não o é a “dimensão criativa da ciência feita nas periferias”, embora não exista “privilégio epistêmico ou mesmo identidade coletiva” na história da sociologia no sul global.

Outro problema da “narrativa eurocêntrica” é que mantém o efeito de situar o ensino a partir da leitura seguida de comentários, desestimulando a pesquisa e reservando-a para momentos específicos. Isso implica em restrições, inclusive, nas perspectivas de atuação profissional.

Em contrapartida, Maia (2023) alerta que incluir negros e mulheres na história da Sociologia não resolverá o problema do eurocentrismo, alegando que um “cânone não hegemônico” tem suas próprias falhas, que segundo ele, podem ser explicadas da seguinte forma: 1) é impossível incluir todas(os) as(os) apagadas(os) e não se pode ignorar os canonizados; 2) incluir mais teóricas(os) não gera reflexão sobre a formação do cânone, mas a sua “democratização”; 3) o risco de criar uma “falácia histórica”: gerar um cânone não hegemônico para substituir um cânone eurocêntrico e cair em armadilhas anacrônicas.

Todavia, embora não existam referências à teóricas clássicas na maioria dos cursos de formação ou no material didático, não existe dúvida quanto à sua atuação no período de fundação ou de institucionalização da Sociologia, nem quanto à existência e reconhecimento de sua obra (ALCÂNTARA, 2021; 2022). E é sobre isso que nos dedicaremos a falar de agora em diante.

O trabalho terá como recorte a contribuição de Harriet Martineau, considerada a primeira socióloga de que se tem notícia, e como esta pode ser usada na formação em Ciências Sociais como instrumento de combate ao apagamento sofrido pelas mulheres. A discussão que se coloca é como a referência à socióloga fundadora produz o efeito de abertura, interesse e reconhecimento das demais.

Martineau foi uma famosa escritora que viveu toda a sua vida no século XIX. Com uma produção variada e ampla, não se deteve a apenas um objeto, nem a uma área do conhecimento, tendo participado ativamente da fundação da Sociologia nas décadas de 1830-1840, principalmente com suas três primeiras obras sobre a sociedade, o comportamentos dos indivíduos e as instituições: *Como observar; Sociedade na América; Retrospect of Western Travel* (MILLER, 1885).

Martineau defendeu a necessidade de se consolidar uma “ciência da sociedade”, que fosse racional e científica, capaz de compreender as instituições e o comportamento social. Não bastasse isso, numa publicação de

1838, ela se dedicou a sistematizar o método de observação e a desenvolver uma epistemologia do processo de conhecimento e investigação da realidade social (MARTINEAU, 2021; ALCÂNTARA, 2022).

Neste momento, Auguste Comte, considerado o fundador da Sociologia, por tê-la nomeado como *física social* em 1830 e a renomeado como *sociologia* em 1839, vivia o seu auge na França. Comte foi recepcionado, ainda que a contragosto e acompanhado de muitas críticas. Por outro lado, Martineau publicava simultaneamente em dois continentes, foi reconhecida no meio intelectual de sua época e reverenciada (MILLER, 1885).

Não cabe aqui discutirmos os motivos de tal escolha, a não ser que estes estejam expressos de alguma forma. O que nos resta é considerar o apagamento em si, que não é uma infeliz coincidência, mas uma forma de ignorar a produção intelectual das mulheres e efetivamente uma violência objetiva, que pode ser caracterizada como uma real *violência epistêmica e simbólica* (DEBIA, 2019), que precisa ser combatida diuturnamente, recorrendo-se aos recursos de ensino para impedir que tal processo excludente continue a se reproduzir no ambiente escolar e a condicionar as próximas gerações, e assim sucessivamente, num círculo vicioso.

A ausência da referência a Harriet Martineau, portanto, é sintomática de um processo maior que contamina a formação em Ciências Sociais e promove a falsa ideia de que a Sociologia foi criada pelos autores “canonizados” e que nenhuma teórica participou deste processo. Quando, na verdade, foram os canonizados que não participaram do processo de fundação da Sociologia, mesmo porque é uma impossibilidade técnica tal fato, já que nasceram após a criação desta (Émile Durkheim e Max Weber) ou eram adolescentes quando ocorreu (Karl Marx).

Consequentemente, é possível combater essa reprodução ou freá-la, modificando os instrumentos de ensino. Neste caso, a proposta é a inserção de clássicas(os) das Ciências Sociais, combatendo a hegemonia do cânone sociológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, entendemos ser importante a contribuição desta pesquisa, desde a consideração na agenda acadêmica até a avaliação do *estado da arte* atual acerca da presença das teóricas clássicas na formação em Ciências Sociais. Concluímos que alguns instrumentos possuem grande importância no impedimento da reprodução de um ensino que promove ou contribui para a existência de uma *violência simbólica e epistemológica*. Por fim, uma estratégia observada é a inclusão de ao menos uma teórica nos planos de ensino de Sociologia, o que entendemos provocar um *efeito bola de neve* com a mudança do padrão que exclui a contribuição das mulheres para este campo do conhecimento e promove o seu apagamento dos registros acadêmicos e científicos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Fernanda H. C. 2023. "Contribuições de Comte e Martineau para a fundação da Sociologia". Belém, **Congresso Brasileiro de Sociologia**. GT 07 - História da Sociologia.

_____. 2021. "Harriet Martineau (1802-1876): a analista social que inaugurou a Sociologia". **Estudos Ibero-americanos**.

_____. 2022. "O nascimento da observação social sistemática". **Teoria & Cultura**.

ALEXANDER, Jeffrey. "A importância dos clássicos". In.: GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan (orgs). **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Minas Gerais, 1999.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. A.. **A reprodução**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. “A sociologia católica de Francisca Peeters na constituição do campo educacional brasileiro na década de 1930”. Florianópolis, **Em tese**, vol. 16, n 01, junho, 2019.

DEBIA, Eliana. Notas sobre violencia de género y enseñanza de la sociología clásica en universidades nacionales públicas argentinas. **De prácticas y cursos (8)** 12, 287-307.

Dayé, Christian. (2018). “A systematic view on the use of History for current debates in Sociology, and on the potential and problems of a historical Epistemology of Sociology”. **The American Sociologist**, 49 (4), 520-547.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, José Luís e MARTINS, Hermínio (orgs). **Lições de Sociologia Clássica**. Lisboa: Edições 70, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

MAIA, João Marcelo Ehlert. 2023. “Ensinando a partir do Sul”. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 11, nº 27.

MARTINEAU, Harriet. **Como observar: morais e costumes**. Governador Valadares: fernandahcalcantara, 2021.

_____. **Sociedade na América**. Volume I Política. Governador Valadares: fernandahcalcantara, 2022.

MEUCCI, Simone. “Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil”. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, vol. 06, n 10, 2001.

MILLER, Florence Fenwick. **Harriet Martineau**. Londres: W. H. Allen & Co, 1884.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi & ERAS, Lígia W. 2011. "Por um ensino de sociologia descolonizado". **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais**, 1(1), 116-126.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS/AS ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE TRABALHOS DE RAÇA DE MULHERES NEGRAS NA LITERATURA

*Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva*¹
*Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches*²

Resumo

O espaço escolar vem a cada dia se apresentando como um organismo de transformação, no qual as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina. No que tange à leitura e à literatura, ambas têm um grande poder de transformação, tanto como disciplina quanto como manifestação. Esta pesquisa buscou compreender como o modelo educacional de Pernambuco auxilia na formação identitária do/a estudante, a partir da concepção de raça vivenciada nas práticas de literatura negro-brasileira, mediante uma sequência didática, junto aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco, voltada ao uso da literatura negro-brasileira como processo pedagógico junto com os conhecimentos de sociologia, cujo objetivo geral foi compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos/as estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar no contexto de uma disciplina eletiva intitulada “Como eu me vejo? A minha construção identitária”. A

1 Mestranda do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, rosana.silva@aluno.fundaj.gov.br.

2 Doutora em Educação, Docente do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco, anafpsa@gmail.com.

pesquisa foi idealizada a partir de uma intervenção pedagógica, tendo como metodologia a pesquisa-ação. A pesquisa ainda está sendo trabalhada como projeto-piloto neste primeiro semestre de 2023, possibilitando uma avaliação para melhor aplicação do trabalho de conclusão que será realizado no segundo semestre de 2023.

Palavras-chave: Identidade; Escola pública; Raça; Literatura negro-brasileira.

A escola é um dos primeiros ambientes por meio do qual muitas crianças e jovens começam a ter uma formação. A contribuição do ambiente escolar perpassa a formação acadêmica dos jovens, influencia suas crenças e valores, uma vez que a escola exerce grandes construções na vida dos seus envolvidos. Em função de sua complexidade, não se pode compreender a educação apenas sob a perspectiva da escola ou da família, uma vez que, na atualidade, a cultura de massa se faz presente na vida das pessoas, socializando gerações, transmitindo valores e padrões de comportamento (SELTON, 2002 *apud* CARVALHO, 2012).

Para Moraes (2009), a escola constitui-se em um campo social, dado que possui um conjunto de recursos simbólicos capaz de contribuir na construção da identidade do adolescente, no desenvolvimento dos seus laços afetivos, no preparo para sua inserção na sociedade, sendo um dos principais ambientes que contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural do aluno.

Segundo Carvalho (2012), a instituição escolar é um espaço social no qual os adolescentes compartilham significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes na sociedade, sendo um campo de experiências no qual os/as estudantes estão em constante transformação, podendo elaborar e conhecer suas identidades.

Hall (2006) afirma que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos. O jovem estudante é oriundo desse processo e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade e descobre quais são os signos que melhor o representam.

Os estudos sobre identidade vêm se intensificando nos últimos anos nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente nas ciências sociais. Conforme Woodward (2014, p. 25), “as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas”. Pode-se compreender essas transformações como as que os/as estudantes vivenciam no espaço escolar, e as lutas que enfrentam para a afirmação de suas identidades e pertencimentos aos grupos nos quais querem ser inseridos/as. Para Hall, “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (1995, n.p. *apud* HALL, 2014, p. 112).

O espaço escolar vem a cada dia se apresentando como um organismo de transformação, não apenas como local de ensino-aprendizagem, mas fortalecendo sua função de espaço de convivência e troca de culturas. Chamam atenção os diferentes arranjos relativos ao tempo escolar na rede estadual de Pernambuco, estabelecendo, assim, atendimento escolar diferenciado aos estudantes, o que compromete a qualidade da sua aprendizagem. A escola técnica onde está sendo vivenciada a disciplina eletiva objeto desse artigo, tem jornada de 45 horas semanais e é denominada uma escola de tempo integral.

Para Dayrell (1996), o tempo pedagógico ampliado nas escolas possibilita o desenvolvimento de projetos no ambiente escolar e maior tempo de contato com todos os que formam a instituição. O autor assevera que são as experiências diárias que constituem o aluno:

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas (DAYRELL, 1996, p. 7).

É nesse ambiente que os/as estudantes encontram padrões eurocêntricos a serem seguidos e passam muitas vezes a não corresponder “à realidade”. Por questões raciais, costumes, crenças, culturas, condições eco-

nômicas, muitos/as estudantes são excluídos/as do grupo ao qual desejavam pertencer. Segundo Gomes (2020), desde muito cedo algumas crianças mestiças e negras aprendem a não aceitar a própria imagem ou até mesmo a construir uma imagem distorcida da família. Lidar com o desejo de mudança e alterar o “estilo” é algo complexo. Existem muitas formas e espaços os quais as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade; espaços nos quais são aceitas e rejeitadas, e um deles é o espaço escolar.

Na escola, as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina, possibilitando, além do conhecimento acadêmico, a construção e o reconhecimento dos comportamentos. No que tange à leitura e à literatura, compreende-se que ambas têm um grande poder de transformação, não apenas como disciplina, mas como manifestação. Conforme Silva (2005, p. 521), “É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária”.

De acordo com o atual currículo escolar, é importante ressaltar que as aulas de literatura são ministradas pelo(a) professor(a) de língua portuguesa, que divide a carga horária entre as duas disciplinas (Literatura e Língua Portuguesa). No cotidiano escolar, além das práticas disciplinares, as contribuições que foram inseridas no currículo ainda não são vivenciadas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), alterada em 2003, incluindo no artigo 26-A 11 a Lei nº 10.639, que torna obrigatória no currículo da Rede de Ensino a temática da história e cultura afro-brasileira, fato esse que colaborou efetivamente para que este debate atingisse a Educação Básica.

A mudança na Lei é um grande passo para o currículo, mas, no ambiente escolar, nem sempre é vivenciado. O ensino de literatura está entre as disciplinas que interagem com as mudanças previstas. Para Duarte (2011, p. 390), “Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”.

O Brasil está passando pelo processo de implantação do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que, além de modificar a LDB 9.394/96, estabe-

lece a política de implantação do Novo Ensino Médio em tempo integral. Em Pernambuco, um Novo Currículo também foi desenvolvido, em consonância com o Novo Ensino Médio, que altera a carga horária de forma progressiva. Na Formação Geral Básica, houve redistribuição de carga horária das disciplinas durante os três anos do Ensino Médio. Algumas disciplinas sofreram redução gradativa, como Português e Matemática, enquanto outras sofreram grandes impactos, é o caso de Sociologia. O Novo Ensino Médio, em sua nova configuração, traz Itinerários Formativos, Projeto de Vida e Eletivas.

O *lócus* da nossa pesquisa foi uma escola técnica de tempo integral, com cursos de administração e redes de computadores. Inicialmente, a instituição procurou apropriar-se das leis, normativas e instruções que orientavam o processo de implantação do Novo Ensino Médio. A equipe gestora buscou estudar cada instrução, a fim de diminuir o impacto de complexidade, mantendo-se atenta ao cronograma. As primeiras disciplinas implantadas foram Projeto de vida, seguida de disciplinas eletivas e disciplinas experimentais que a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEEPE) foi integrando ao currículo. A partir desse momento, a escola iniciou um trabalho com os professores por meio de formações que foram oferecidas pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEEPE) e pela Gerência Regional de Educação (GRE), o que seriam os itinerários formativos, para a partir das informações necessárias escolher quais trilhas seriam oferecidas aos estudantes.

Buscamos desenvolver, dentro de uma das novas disciplinas do Novo Ensino Médio, a disciplina eletiva, que está presente nos três anos do Ensino Médio. Em nosso projeto, ela está sendo ofertada nesse primeiro semestre de 2023. A disciplina eletiva buscou contribuir com a formação identitária do/a estudante com base no novo modelo educacional do Ensino Médio de Pernambuco a partir da concepção de raça vivenciada nas práticas de literatura negro-brasileira, ampliando, dessa forma, tanto os olhares e horizontes antropológicos dos/as jovens como também dos/as professores/as.

Para Gomes (2017, p. 25),

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto,

que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora.

As Unidades Curriculares eletivas são propostas pela escola, com base no novo Currículo de Pernambuco. Nossa eletiva, intitulada “Como eu me vejo? A minha construção identitária”, visa proporcionar aos/às estudantes a perspectiva de desenvolver o senso crítico das leituras negro-brasileira e a construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento do/a educando (a), de modo que possam questionar-se sobre suas construções, desafios, crenças e valores.

Nossa proposta de trabalho apresentou uma visão ampliada das possibilidades de como compreender a construção identitária do/a estudante de forma sociológica, mediante a concepção de raça construída pela produção de literatura negro-brasileira, que incluirá a oferta de unidade curricular: “Como eu me vejo? A minha construção identitária”. As práticas também devem contribuir para a Educação e para os/as professores/as que desejarem participar das aulas junto com os/as estudantes e possibilitarão novas pesquisas na área de sociologia, entre outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, “O projeto de vida e a escola em tempo integral”, contextualizando as teorias sociológicas com as práticas vivenciadas.

Portanto, enquanto conhecimento científico, que contribui para um pensamento na construção identitária do/a estudante, no olhar sociológico, no desenvolvimento crítico individual e coletivo, que permite uma construção democrática, respeito mútuo, questionamentos, senso crítico e reflexivo, a unidade curricular “Como eu me vejo? A minha construção identitária” implica reflexões coletivas e individuais, que promoveram conhecimentos literários, sociológicos e antropológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Com esta proposta de trabalho, foi realizada uma sequência didática que usou a literatura negro-brasileira como processo pedagógico junto com os conhecimentos de sociologia, cujo objetivo geral foi compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos/as estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar no contexto de uma disciplina eletiva intitulada “Como eu me vejo? A minha construção identitária”.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se identificar quais concepções de raça os/as estudantes têm a partir das obras Ponciá Vicêncio, da autora Conceição Evaristo, e Quarto de despejo: Diário de uma favelada, da autora Carolina Maria de Jesus; descrever e analisar como os/as estudantes compreendem as concepções de identidade presentes no contexto escolar que auxiliam na formação identitária dos educandos; e promover o desenvolvimento do senso crítico a partir da leitura negro-brasileira, com vistas à construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento do/a educando/a, de modo que este possa questionar-se sobre suas construções, desafios, crenças e valores.

A sequência didática está sendo trabalhada como eletiva do primeiro semestre de 2023, possibilitando uma avaliação para melhor aplicação para o Trabalho de Conclusão de Curso no segundo semestre de 2023, visto que consideramos uma experiência importante que nos ajudará a refletir e avaliar os rumos junto com os estudantes para a mesma disciplina ser oferecida no segundo semestre de 2023 para outra turma.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa fizemos estudo bibliográfico, documental e revisão da literatura, procedimentos de suma importância para identificar as pesquisas que já foram realizadas acerca do conteúdo pesquisado, buscando, assim, identificar possibilidades de novos percursos. Para nossa bibliografia, inicialmente, foram selecionados os autores: Stuart Hall, Kathryn Woodward, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg, Ynaê Lopes dos Santos, bell hooks e Juarez Dayrell, Luiz Silva (Cuti).

O estado do conhecimento do tema também contribuiu para que possamos saber como as discussões sobre raça, identidade e literatura em contextos educacionais caminham e estão contribuindo para a autoafirmação e autoidentificação dos/as estudantes.

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica fizemos uma sequência didática, aplicada em uma disciplina de oferta eletiva, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. No

planejamento da sequência, foram levados em consideração os objetivos da intervenção, o público, o espaço escolar, os instrumentos pedagógicos utilizados com os estudantes e os resultados esperados.

A intervenção pedagógica foi realizada baseada na concepção metodologia da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005 p. 445), “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. É uma pesquisa qualitativa, que possui um caráter formativo e transformador.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade (KINCHELOE, n.p. *apud* FRANCO, 2005, p. 486).

Para a sequência didática foram realizados leituras, debates, aplicação de questionário, análises de filmes e vídeos, trabalhos em equipes e elaboração de podcasts, narrativas, músicas, poesias, desenhos ou avatares e varais identitários.

A descrição e análise da sequência didática constitui parte do relatório final no que diz respeito a pesquisa ação, a partir da intervenção pedagógica e aplicação da sequência didática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos em um mundo marcado, ainda, pelas relações de poder, de padrões de classe, raça, gênero, valores e crenças. A escola, por sua vez, é um dos ambientes no qual encontramos essas divisões que influenciam e proporcionam transformações na vida de crianças e jovens. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é que

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável ao mercado escolar.

Dessa forma, os/as estudantes sempre chegarão à escola com uma bagagem historicamente construída e terão no espaço escolar uma referência para construção e representação identitária. É nesse processo de referência que observamos as transformações que os/as jovens passam durante a construção identitária, e buscamos compreender quais as referências são usadas nessa direção. Bourdieu (1992 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) ressalta que a escola não é neutra, uma vez que representa e cobra dos/das estudantes gostos, crenças, posturas e valores de grupos dominantes, corroborando, dessa forma, a ideia da cultura universal.

Quando se pensa no ambiente escolar e no momento que os/as jovens estão vivendo, buscamos compreendê-los como sujeitos nesse universo em que se encontram. Aqui, buscaremos definir adolescência e juventude que, segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 109),

[...] partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia,

tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles.

Dayrell e Carrano (2014) asseveram que não há apenas juventude, mas, sim, juventudes, no plural, visto que os jovens enquanto sujeitos experimentam a juventude, sentem determinado contexto sociocultural no qual se inserem e assim elaboram as formas de ser jovens. Nesse sentido, os/as jovens que chegam ao ambiente escolar são múltiplos por suas vivências e todas as construções vividas fora do espaço de aprendizagem. Dayrell (2003) também ressalta que

[...] nos deparamos no cotidiano escolar com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (DAYRELL, 2003, p. 40).

Dessa forma, o autor retrata que os/as jovens estudantes não são compreendidos/as, muitas vezes, pela escola, ainda que sejam ouvidos/as, por não compreenderem o que ele chama de “condição de transitoriedade”. A identificação com gostos musicais, aceitação/rejeição em grupos de amigos/as, a autoaceitação da raça, cabelo, corpo, crenças e valores também fazem parte dessa fase. Para o autor, as cobranças que os/as jovens sofrem na rotina escolar são de forma negativa, pois o processo de crescimento e amadurecimento não é levado em consideração, uma vez que adentrar na vida adulta também requer um processo de aprendizagens e aceitação. Segundo Dayrell (2009), o jovem não é levado a sério e no cotidiano das escolas passa a ser visto como um problema, dando ênfase à sua indisciplina. Ele destaca que os professores costumam criar estereótipos dos/as estudantes fazendo comparações entre a geração atual e outras gerações, com olhares voltados para os educandos como desinteressados pelo contexto social, individualistas ou até mesmo caracterizando-os como alienados, conforme diz o autor. No entanto, outras gerações são vistas como generosas e comprometidas.

Nesse sentido, faz-se necessário retomarmos a ideia de Bourdieu, de que a escola não é neutra, uma vez que cobra dos/as estudantes posturas iguais, conforme mencionado anteriormente.

Dayrell (2009) ressalta que é necessário conhecer os jovens dentro e fora das escolas, ao invés de criar um modelo prévio de juventude. O autor chama a atenção para a condição juvenil no Brasil e para o jovem, que chega à escola pública com sua diversidade, classe, gênero, raça, etnia, com suas próprias marcas, apresentando características trazidas do seu universo, e que passa por transformações quando inserido no espaço escolar. No entanto, não é apenas o processo de ensino-aprendizagem que irá transformá-lo, os contextos vividos dentro e fora de sala de aula auxiliam nesse processo de transformação, que oportuniza não só uma formação acadêmica, como também seu processo de referências, de autoconhecimento, sua formação identitária.

Nessa perspectiva, Carvalho (2012, p. 211) assevera que

[...] se considerarmos que as identidades são modos de inscrição que vinculam as instituições e os seres ao meio e à cultura, a escola, querendo ou não, estará sempre presente no processo identitário dos adolescentes, funcionando, também, como um espaço em que a experiência subjetiva se confrontaria com o mundo social.

Conforme Leffa (2012), a identidade é volátil e efêmera. Não é algo que existe de modo permanente, posto que todos nós passamos por fases e construímos as nossas identidades, conforme o contato com o outro, com as culturas, com as línguas. Para Hall (2006), dentro de cada um de nós existem identidades distintas. O autor segue afirmando que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A literatura estudada nos possibilitou condições de construir um projeto para estudar a construção identitária dos/as estudantes no espaço escolar, a partir do conceito de raça trabalhado nas aulas de literatura, com obras de autoras negras. Uma vez que, conforme Hall (2006), o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, entendemos que o/a jovem estudante é oriundo desse processo e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade e descobre quais são os signos que melhor o representam. Coadunando com esse pensamento, Ciampa (1984, p. 67, *apud* CARVALHO, 2012, p. 214) afirma que “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou transformando-a”.

Quando buscamos compreender o processo de construção de identidade do/da estudante, precisamos levar em consideração os elementos que estão presentes em sua vida e que o influenciam e individualizam, tais como sua raça, etnia, gênero, classe social, idade.

Preliminarmente, a identidade vai se caracterizando pelas relações sociais que cada pessoa estabelece ao longo da vida. Segundo Gomes (2020), a construção identitária – aqui iremos nos referir à identidade negra no Brasil, ao movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro – insere-se ainda em um universo mais amplo, que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas. Para a autora, corpo e cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais. No processo escolar, passamos por muitas dessas relações, com as quais vamos nos identificando ou não. Uma das relações que nos caracterizam é o conceito que construímos de raça, que, segundo Ianni (1978, p. 51-52),

As diferenças raciais, socialmente reelaboradas, engendradas ou codificadas, são continuamente recriadas e reproduzidas, preservando, alterando, reduzindo ou mesmo acentuando os característicos físicos, fenotípicos, psicológicos ou culturais que distinguiam o branco do negro. As distinções e diferenças biológicas, nacionais, culturais, linguísticas, religiosas ou outras são continuamente recriadas e reproduzidas nas relações entre as pessoas, as famílias, os grupos e as classes sociais. Nas várias esferas da organização social, nas relações de traba-

lho, na prática religiosa, nas relações entre os sexos, na família, reprodução artística no lazer e em outras situações, as raças são seguidamente recriadas e reproduzidas como socialmente distintas e desiguais.

Conforme Gomes (2017), o Movimento Negro Brasileiro é educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Segundo a autora (2017, p. 35-36),

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal.

É nesse contexto que percebemos que os/as estudantes nas instituições educacionais deveriam vivenciar aulas sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, que seriam ministradas em especial nas áreas de educação artística, história brasileira e literatura. Diante disso, alguns autores nos mostram como transgredir, a exemplo de hooks (2017, p. 51):

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal.

Para hooks, seja a escola, seja a academia, ambas devem assumir tal responsabilidade, fomentando e movimentando práticas educativas ocupadas com a superação do racismo e das mais diversas formas de segregação,

contribuindo para o estabelecimento de ações inclusivas, com garantias para os grupos subalternizados, promovendo a criticidade, bem como o respeito à diversidade, na qual haja multiculturalismo. Nesse sentido, a autora reforça a importância de os professores e alunos atuarem juntos, de forma criativa, e não apenas nos espaços acadêmicos, mas em todos os processos de lutas sociais, buscando ampliar direitos e formas de resistência, pensando sempre a educação de forma crítica, de modo que as mudanças sociais ocorram e possam ser vistas, onde os/as estudantes possam progredir e transgredir.

Diante desse pensamento, compreendemos que a literatura tem um papel fundamental na vida do/a jovem estudante, não só como um produto social que está presente no processo de ensino-aprendizagem, como também de transformações de valores, crenças e percepções na construção identitária, que, conforme Silva (2005, p. 521),

[...] É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo. É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária.

A importância da literatura também está para Derrida (2014), que assevera a potência que é o texto literário em “[...] poder dizer tudo, de poder se libertar das regras, deslocando-as, e, desse modo, instituindo, inventando e também suspeitando da diferença tradicional entre natureza e instituição, natureza e lei convencional, natureza e história” (2014, p. 51).

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira pode contribuir com suas características e conteúdos próprios para uma construção identitária de sujeitos multi/pluri, em que se reconheçam individuais e coletivos em nossa sociedade, que, conforme Duarte (2010, p. 113), “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.

De acordo com Cuti (SILVA, 2010), pseudônimo de Luiz Silva, assimilar o uso dos termos literatura negro-brasileira à literatura africana nos leva a indagações sobre a realidade brasileira. O autor assevera que “A literatura

africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra” (SILVA, 2010, p. 35).

Conforme Cuti (SILVA, 2010, p. 42),

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”.

Trazemos a literatura negro-brasileira como proposta contra-hegemônica, visando não apenas a educação literária, mas a partir de textos que possam contribuir com a construção identitária dos/as jovens educandos a partir do conceito de raça que fortaleça suas crenças, costumes, culturas, padrão de autoimagem. Para Gomes (2020, p. 202), existem muitas formas e espaços onde as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade. Espaços onde são aceitas e rejeitadas, um deles é o espaço escolar.

Dessa forma, acreditamos estar criando uma educação emancipadora, contribuindo para que o ambiente escolar se transforme, como afirma Freire (1996, p. 47), em um espaço de construção em que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a Antropologia contribui para que possamos construir com a escola uma pesquisa que, segundo Ingold (2020, p. 9), “a sala de aula é um lugar onde grande parte do conhecimento antropológico é realizado, um local de transformação criativa em que nos unimos com o pensamento dos nossos predecessores, a fim de ir mais longe”. Sendo assim, o conhecimento sobre o ambiente escolar pode proporcionar descobertas que determinam as diferenças e novos questionamentos, uma vez que, para Ingold (2020, p. 85), “a antropologia é crítica porque não podemos nos contentar com as coi-

sas como elas são”. Acreditamos que a construção identitária do estudante a partir do conceito raça em literatura de mulheres negras seja um importante passo para contribuir com a educação e na formação individual e coletiva dos/as educandos/as, levando-os/as a refletir sobre a construção de nossa sociedade, podendo posicionar-se e lutar por igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica, a partir da sequência didática, proporcionou novas formas de abordagens para o ensino de sociologia. Os resultados da intervenção evidenciaram que os/as estudantes se autoidentificam com sua raça e que já sofreram algum tipo de discriminação ou preconceito racial.

Entretanto, os/as estudantes afirmaram que o ambiente escolar auxilia no processo de formação, enquanto pessoa. Como também salientaram a importância de ler obras de autores e autoras negras. Muitos (as) educandos (as) destacaram a importância de encontrar personagens negros em obras literárias, uma vez que ressaltaram a representatividade.

Finalmente, destacamos a importância de compreender a construção identitária dos/as estudantes a partir de trabalhos de raça de mulheres negras na literatura como forma de pensar em uma educação de autoafirmação e autoidentificação de estudantes negros e negras, como também a valorização por parte de estudantes não-negros, são caminhos possíveis que podem contribuir com o conhecimento sociológico e científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U.** de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 154p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p-209-227, jan/jun. 2012.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares: Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, pp. 40-52. Set /Out/Nov /Dez 2003.

DAYRELL, J. T. Uma diversidade de sujeitos O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. TV Escola, **Salto para o futuro**: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XIX, boletim 18, 2009.

DAYRELL, J. T. T.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: MAIA, Carla Linhares; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos, Currículos em Diálogo. Minas Gerais: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução: Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem: Revista de Pós-graduação em Ciência da Literatura**. Rio de Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/> Acesso em: 16 jan. 2023.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 375- 403.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. amp.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Fontes, 2017.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMAO, A. C. (Orgs.). **A formação de pro-**

fessores de línguas-novos olhares. São Paulo: Pontes, v. 2, n. 1, p. 51-81, 2012.

MORAES, L. A. S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 86-98, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, no 78, abril/2002.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos–Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/textopara-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. (Cuti). **Literatura negra-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

bell hooks E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Vitória Stephani de Oliveira Costa Teixeira¹

Ana Clara de Castro Lopes²

INTRODUÇÃO

A educação é um amplo campo de teoria, prática e reflexão. A leitura de bell hooks³ surge para nós como outra possibilidade de sermos educadoras e estudantes, de questionar discursos, práticas, currículos, de entender como podemos fazer da universidade espaço de conhecimentos baseados no respeito, na inclusão, na diversidade, no fazer uma educação para liberdade.

“Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” foi o ponto de partida para conectar as realidades de estudantes universitários às reflexões da autora. Desse modo, nos dedicamos nos três dias em que o curso foi ministrado a discutir o pensamento e as ideias que hooks aborda na referida obra, tendo a preocupação de a partir de nossas leituras, interpretações e sentimentos conectar com o nosso fazer estudantil e sobre como pensávamos e gostaríamos que as nossas salas de aulas fossem. Assim, em vários momentos houve emoções e o principal, o desassossego, o qual hooks

1 Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Estudante de Pós Graduação em Sociologia, pela Universidade Federal do Ceará – CE, vitoria.soct@gmail.com.

2 Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará – CE. Professora Temporária de Sociologia no Estado do Ceará, ana73026@gmail.com.

3 bell hooks: escritora, pensadora, ativista e professora norte americana. Seu verdadeiro nome é Gloria Jean Watkins. Ela utiliza o pseudônimo bell hooks em suas produções em homenagem a sua bisavó, é escrito em minúsculo, pois a autora acredita que seus escritos são mais importantes do que seu nome.

traz com grande entusiasmo e conexão, e que é capaz de mover estruturas e promover reflexões potentes.

OBJETIVOS

O trabalho tem como objetivo destacar as contribuições de bell hooks na educação, tendo em vista sua larga experiência como professora, suas diversas obras que dialogam com a escola, a universidade, sua vida e principalmente seus e suas estudantes, e a profunda relação de respeito e amor que hooks construiu com eles e elas. A universidade no Brasil ainda é uma etapa para poucos, seja pela não acesso, seja pela dificuldade de permanência, assim as atividades sobre as quais escrevemos dialogam com a teoria da autora e buscam alternativas para a construção da educação como prática da liberdade. A partir desse cenário, pensamos uma cultura universitária a partir do que Gomes diz sobre cultura (2003), “ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p.75).

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo, compreendendo que os dados apurados, segundo Minayo, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Este trabalho também possui cunho bibliográfico, ele foi construído com o aporte teórico pensando as questões educacionais e as questões raciais. Para além de hooks, temos Gomes (2003), Minayo (2002) e Carneiro (2005) para corroborar com algumas das questões que foram discutidas durante a realização do curso e que trazemos aqui.

AÇÕES E RESULTADOS

O diálogo com estudantes universitários, ocorreu através do curso de curta duração intitulado “bell hooks e o ensinando a transgredir: traçando uma relação com a educação cearense”⁴. O curso foi realizado de modo virtual e a principal ideia era traçar um paralelo entre a obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” e a educação cearense, a partir do Ensino Médio, e também da universidade. A experiência foi muito marcante, porque vivíamos um período de isolamento social, então a discussão de hooks juntamente com as contribuições dos e das participantes deixaram evidente a atualidade dos temas trazidos na obra, mas indiscutivelmente a questão racial concentra o debate, seja pelas vivências racistas ocorridas na universidade, seja pela dificuldade de estudar intelectuais negros(as), questões essas que estiverem no debate considerando tanto o espaço do ensino universitário como do ensino médio Assim, buscamos agregar as experiências e memórias dos/as participantes, de modo a tensionar e refletir sobre a educação que tivemos e a educação que queremos.

Como dito anteriormente, a questão que mais concentrou o debate foi a questão racial, seja porque tanto no ensino médio como no ensino universitário nada ou pouco se estuda sobre intelectuais negros/as, evidenciando assim o epistemicídio, que segundo Sueli Carneiro (2005), entre outras características, pode ser visto como “[...] produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva [...]” (p.97), questão essa que perpassa a sociedade e conseqüentemente as questões sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos debruçamos sobre a obra de bell hooks, queríamos além de conhecer sua teoria e as práticas pedagógicas que ela propunha para

4 O curso de curta duração foi realizado no ano de 2020, durante a XXV Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará.

o ensino universitário, dialogar também com as propostas para o ensino médio. Assim, estudar e refletir a partir dos tensionamentos propostos por bell hooks, nos ensina sobretudo, sobre os lugares que ocupamos, sobre o anseio por uma educação libertadora e sobretudo, sobre o desassossegado que é sempre desenvolver uma autocrítica sobre você mesmo e sobre como o trabalho que você busca desenvolver afeta os/as estudantes.

Assim, o curso de curta duração sobre bell hooks, nos ensina sobre afetos, tensionamentos, auto reflexão, reconhecimento como sujeitos sociais e sobre liberdade, a escola que queremos e os desafios que temos a frente para construí-la, inclusiva, democrática, libertadora e antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

CARNEIRO, Sueli (2005). **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da Liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

GOMES, Nilma Limo. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio-Agosto. Nº 23. p. 75-85, 2003.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A BONITEZA DE ENSINAR: CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS DOCENTES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA COMPANHIA DE PAULO FREIRE E bell hooks

*Letícia Figueira Moutinho Kulaitis*¹

*Adriana de Fátima Ferreira*²

RESUMO

Um professor, uma professora são feitos de muitos professores e de muitas professoras. A diversidade de exemplos, de práticas pedagógicas e de experiências de vida são elementos que engrandecem a formação docente. Paulo Freire é um dos exemplos que fortalecem a formação docente ao afirmar a condição política do exercício da docência e seu papel na formação da consciência discente, destacando, deste modo, sua importância para a sociedade. Freire acreditava que capacitar-se para o início de sua atividade era um dever que se apresentava para o (a) futuro (a) docente, correlacionado à sua responsabilidade ética, política e profissional. Criado pela CAPES, o Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma importante ferramenta na construção de uma formação docente. No curso de Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Londrina, a experiência do PRP, nos permitiu constituir uma comunidade, nos termos de bell hooks. A presente proposta objetiva: 1. Refletir sobre a contribuição da Pedagogia de Freire e bell hooks para a formação docente em Sociologia; 2. Relacionar a experiência do PRP com a construção

1 Docente Colaboradora da Área de Metodologia de Ensino do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – PR, leticiafk@uel.br;

2 Docente da Área de Metodologia de Ensino do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – PR, adriana@uel.br.

de uma prática docente voltada para a interculturalidade. Para tanto, propõe-se a discussão das contribuições teóricas oferecidas por Freire e bell hooks em paralelo ao relato das atividades desenvolvidas, ao longo dos últimos seis meses no Programa, restando por produzir uma pesquisa bibliográfica e um ensaio etnográfico. A comunidade formada tem contribuído para o debate de temas como Valorização da Ciência e do Ensino de Sociologia; Cidadania e Democracia. Espera-se que com a experiência do Residência Pedagógica, residentes, preceptoras, coordenadoras de área e estudantes do Ensino Médio vivam a Sociologia e conheçam ou reconheçam sua boniteza.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Boniteza, Educação Intercultural, bell hooks, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Um professor, uma professora são feito(a)s de muitos professores e de muitas professoras. A diversidade de exemplos, de práticas pedagógicas e de experiências são elementos que engrandecem a formação docente. Em um breve exercício, cada professor ou professora pode identificar as professoras e os professores que inspiram seu cotidiano na docência. Aquelas ou aqueles cujas práticas pedagógicas impulsionam o desenvolvimento de novas experiências.

Partindo desta premissa, o planejamento das atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP)³ – Componente Sociologia – curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi construído de modo que Paulo Freire (1921 – 1997), Patrono da Educação

3 O Programa Residência Pedagógica, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma importante ferramenta na construção de uma formação docente ao, dentre entre outros objetivos, “valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciados para a sua atuação profissional” (CAPES, 2018).

Brasileira, e bell hooks (1952–2021), teórica feminista antirracista, fossem os professores que nos acompanhariam.

O Núcleo da Sociologia, no PRP, iniciou suas atividades em novembro de 2022 com a participação de 15 residentes bolsistas licenciandos e licenciadas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEL, 2 voluntárias licenciadas do curso de Ciências Sociais da UEL, 3 preceptoras de escolas estaduais do Núcleo Regional de Londrina (NRE – Londrina) e 2 coordenadoras, professoras da área de Metodologia e Prática de Ensino, do Departamento de Ciências Sociais da UEL. As atividades do Programa, no componente Sociologia, foram distribuídas por 3 Escolas Estaduais, 2 centrais e 1 na região oeste de Londrina.

No curso de Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Londrina, a experiência do PRP, nos permitiu constituir uma comunidade, nos termos de bell hooks. A comunidade formada tem contribuído para o debate de temas como Valorização da Ciência e do Ensino de Sociologia; Cidadania e Democracia, em atividades diversificadas que compreendem o cotidiano da escola e o uso das redes sociais como ferramenta para veiculação de conteúdo sobre os temas referidos acima.

O presente artigo objetiva: 1. Refletir sobre a contribuição da Pedagogia de Freire e bell hooks para a formação docente em Sociologia; 2. Relacionar a experiência do PRP com a construção de uma prática docente voltada para a interculturalidade. Para tanto, propõe-se a discussão das contribuições teóricas oferecidas por Freire e bell hooks em paralelo ao relato das atividades desenvolvidas, ao longo dos últimos seis meses no Programa, restando por produzir uma pesquisa bibliográfica e um ensaio etnográfico.

A discussão aqui proposta está dividida em duas seções. A primeira intitulada **A boniteza de ensinar: uma inspiração para a construção de uma proposta de formação docente** apresenta os pressupostos teóricos sobre a formação docente construídos na pedagogia de Paulo Freire que nortearam a proposta de formação docente no PRP – Componente Sociologia na UEL em 2023.

A segunda seção intitulada **A construção da comunidade na Residência Pedagógica e a boniteza de ensinar como rotina** reflete sobre a influência de bell hooks na relação entre residentes, preceptoras e coordena-

doras e na concepção de uma “educação para a liberdade”, alinhada à uma atuação feminista e antirracista.

Nas seções são relatadas as atividades realizadas que buscam a construção de uma prática docente voltada para a interculturalidade. Uma atuação docente que, inspirada por Freire e hooks, contemple ações como, por exemplo, a inclusão de pessoas negras, indígenas, mulheres, integrantes da comunidade LGBTQIAPN+ nas referências bibliográficas de planos de aulas e programas de disciplina, deslocando-se da perspectiva eurocêntrica e ampliando a construção e troca de saberes.

Espera-se, por fim, com a experiência do Residência Pedagógica, residentes, preceptoras, coordenadoras de área e estudantes do Ensino Médio vivam a Sociologia e conheçam ou reconheçam sua boniteza.

A BONITEZA DE ENSINAR: UMA INSPIRAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Boniteza é, de acordo com o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, a “qualidade ou virtude do que é bonito” (HOUAISS *et al.*, 2001, p. 487). A palavra era parte do vocabulário de Paulo Freire, reconhecido mundialmente por seu método revolucionário de alfabetização⁴, de uma forma tão intensa que se tornou um conceito em sua obra⁵.

Por conceber a educação como um ato que é sempre político porque transforma a realidade, Freire criou um método de alfabetização que se baseava nas condições concretas de vida de seus alunos e de suas alunas, ensinando-os a ler o mundo. A revolução na alfabetização é apenas parte do legado deixado pelo educador brasileiro.

4 Em 1960, Freire alfabetizou cerca de 300 pessoas em Angicos, município do interior do Rio Grande do Norte, em apenas 40 horas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Em 1964, com a Ditadura Militar, Freire foi preso acusado de subversão e após 72 dias de prisão partiu para o exílio retornando ao Brasil, 15 anos depois, em 1979.

5 Ana Maria Araújo Freire, pedagoga e companheira de Paulo Freire organizou um livro para resgatar a importância da palavra boniteza, em diferentes acepções, na obra de Freire. O livro intitulado **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire** foi publicado em 2021.

Com Freire aprendemos que **é impossível ser neutro diante do mundo; que a esperança** e o otimismo são sentimentos compartilhados por aquelas e aqueles que estão combatendo do lado dos oprimidos e que o maior objetivo da educação é conscientizar a aluna e o aluno. Nestas lições que inspiram a prática docente encontram-se a boniteza de ensinar.

A boniteza cabia, dentro do vocabulário de Freire, no exercício de esperar, da esperança tomada como ação. Sendo assim, resgatar a boniteza de ensinar, como parte do projeto da Residência Pedagógica, em tempos de retrocesso⁶ é também esperar.

O professor doutor em Física, Márcio D’Olne Campos que nos explica a relação entre a palavra boniteza no vocabulário de Freire e sua concepção de educação:

Quando presente no ato de educar, parece-nos que boniteza está associada a um movimento, à dinâmica existente entre educando-educador em qualquer contexto de conhecer. É como se a boniteza permeasse uma ação aqui, a de educar e, na natureza, a de um botão desabrochar em flor. Sim, porque a flor é bela, é bonita de beleza, mas o desabrochar do botão comunica boniteza. O botão ou o broto nos leva a refletir sobre quanto significado, portanto, quanta boniteza existe no processo de desenvolvimento da planta e do nosso envolvimento com ela (CAMPOS, 2021, p. 231).

Percebido por CAMPOS (2021) como um movimento que une educando e educador, boniteza refere-se ao desenvolvimento do processo de conhecer. Neste movimento há um componente político, como destaca a pedagoga Ana Maria Freire: “[...] boniteza é conceito que tem a ver com a crença em um mundo mais justo. É posicionamento político. Tem a ver com direitos civis e humanos. Fala do trabalho justamente remunerado, da comida na mesa, da escola popular e democrática de qualidade” (FREIRE, 2021, p.11).

6 O resgate da esperança como ação e da boniteza de ensinar ocorreu num contexto desafiador em que a Licenciatura em Ciências Sociais enfrentava, com o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei Federal 13.414 de 2017, a diminuição de carga horária das aulas de Sociologia no Ensino Médio, e de profundo ataque às Ciências Humanas com o recrudescimento do discurso conservador e do discurso de ódio às pautas sociais.

Atualizada a palavra *boniteza* no vocabulário de Freire ganhou corpo de conceito incorporando discussões que são indispensáveis à formação docente na atualidade como, por exemplo, o pensamento social feminista e antirracista:

“[...] é uma síntese do amor revolucionário. Faz referência à luta antirracista e à feminista. À amorosidade e à gentileza nas relações, à formação do pensamento crítico por meio de leituras e debates em que todos estão na mesma posição. Não é um conceito que tem a ver com disputa de poder. É a afirmação de que todos os seres têm igual valor e que, como humanos, podemos transformar a realidade por meio da práxis” (FREIRE, 2021, p.11).

Assim, o movimento que une educandos, educandas e educadoras, em nossa experiência no PRP, é marcado pela horizontalidade, ou seja, ainda que haja coordenação, as decisões sobre o desenvolvimento das atividades são tomadas coletivamente após consulta. O planejamento das atividades pela coordenação de área e pelas preceptoras envolveu, nos últimos seis meses, as residentes e as residentes, compreendendo nossa percepção da relação da comunidade escolar com o componente curricular Sociologia.

Pretende-se com isso atender ao que Freire preconizou ao afirmar que “não é possível também formação docente indiferente à *boniteza* e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição” (FREIRE, 2007). A formação docente, portanto, não deve descolar-se das questões em pauta na sociedade, do compromisso ético no exercício futuro da docência e da necessidade de esperar como ação.

Ao falar de si mesmo, Freire explicita o exemplo de professor que mobiliza-se como referência para a condução das atividades do subprojeto Sociologia do Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Londrina:

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da *boniteza* de minha pró-

pria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar (FREIRE, 2007, p. 117).

Na seção seguinte uma professora feita de Paulo Freire e da força de sua trajetória como mulher negra, que inspirou a realização das atividades do PRP – Componente Sociologia nos últimos seis meses é apresentada. São apresentadas as atividades desenvolvidas explicitando a influência da boniteza de ensinar e a experiência da construção de uma comunidade.

A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A BONITEZA DE ENSINAR COMO ROTINA

Glória Jean Watkins nasceu em 1952 no Kentucky, estado da região sudeste dos Estados Unidos. A professora, escritora, teórica feminista e antirracista adotou o pseudônimo de bell hooks em homenagem à bisavó Bell Blair Hooks: “Uma mulher de língua afiada, que falava o que vinha à cabeça, que não tinha medo de erguer a voz” (ELEFANTE EDITORA, 2019, p. 379). O pseudônimo, grafado em letras minúsculas, representava uma escolha política de bell hooks, uma ruptura com as convenções e o personalismo no campo científico⁷.

Em sua trajetória como professora de artes, bell hooks lutou contra o racismo, presente desde sua formação escolar e acadêmica até a dificuldade em sentir representada na comunidade escolar, formada majoritariamente por professores brancos.

7 Bourdieu destacou que o campo científico como sistema de relações objetivas é um espaço de disputa pelo monopólio da autoridade científica. É neste espaço simbólico que é socialmente outorgado a determinados agentes a autoridade de falar e agir em nome da comunidade científica (BOURDIEU, 1976, p. 123).

A partir de sua experiência, Hooks constituiu sua sala de aula como um espaço de inclusão para toda a diversidade étnica, de classe e de orientação sexual de suas alunas e seus alunos. A educação deveria incentivar alunos e alunas a exercerem sua liberdade. Em sua concepção uma a educação para diversidade necessitava, para sua concretude, de abordagens múltiplas e de múltiplas referências.

Sobre a inspiração para a construção de sua docência, hooks registrou a importância de esperar:

Nos últimos vinte anos, educadores que ousaram estudar e aprender novos jeitos de pensar e de ensinar, a fim de que nosso trabalho não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo, criaram uma pedagogia da esperança. Falando sobre a necessidade de cultivar esperança o educador brasileiro Paulo Freire nos lembra: “A luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias-palavras, dos desmandos, das falcatruas, das omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade, mas o gosto também, da esperança”. Esperança que nos possibilita continuar o trabalho em prol da justiça, ainda que as forças da injustiça possam por vezes parecer mais poderosas. Como professoras e professores, entramos na sala de aula com esperança. Freire argumenta: “Qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a prática educativa, [...] seu processo, se autenticamente vivido, implica sempre a esperança”. (hooks, 2021, p. 27-28).

Freire constitui-se como importante referência para que o bell hooks entende como “educação para a consciência crítica” (hooks, 2013, p. 56). A consciência crítica na formação docente possibilita a construção de novas práticas docentes alicerçadas na Pedagogia da esperança de Freire e hooks. Uma esperança que fundamenta-se no reconhecimento da desigualdade, de omissões e injustiças e que investe na “prática educativa” como ação em prol da justiça social.

Com bell hooks aprendemos que a sala de aula pode ser um universo particular, uma comunidade formada por professora, professor, alunos e alunas. São características da comunidade: o clima de abertura que possibilita que as alunas e os alunos se sintam livres para se expressarem e para ques-

tionar suas professoras ou seus professores; o rigor intelectual que mantém o cumprimento do Programa estabelecido; o compromisso compartilhado entre os membros da comunidade e o sentimento de bem comum que os une.

Estabelecer, de início, que Freire e hooks orientariam nossa prática, implicava em, como dito anteriormente, pactuar uma relação com residentes, preceptoras e coordenadoras marcada pela construção de um objetivo em comum: uma formação docente consciente dos desafios da docência em Sociologia e voltada para a valorização do ensino do componente.

No Programa Residência Pedagógica, o acompanhamento semanal das aulas das preceptoras é uma atividade fundamental. Permite, em nosso componente, a participação das residentes e dos residentes na dinâmica da escola e a proximidade com o cotidiano das professoras de Sociologia. Complementam o acompanhamento semanal das aulas das preceptoras, duas atividades que objetivam preparar os residentes e as residentes para o futuro exercício da docência: a elaboração de planos de aula e a ministração de regências e intervenções⁸.

Em nosso núcleo, os residentes e as residentes estão divididos em subgrupos por 3 escolas. Cada subgrupo acompanha o cotidiano de uma preceptora. Para que se multipliquem as trocas de experiências e a para que tenhamos verdadeiramente a formação de uma comunidade são realizados encontros quinzenais com todo o grupo, na universidade.

Os encontros de formação possibilitam o desenvolvimento de atividades diversas para o cumprimento de uma responsabilidade indicada por Freire: capacitar-se para o início de sua atividade é um dever que se apresenta para o futuro e a futura docente, correlacionado à sua responsabilidade ética, política e profissional (FREIRE, 2001). O processo de capacitação docente, que antecede a formação docente e deve ser permanente, inclui

8 Estas atividades estão articuladas ao estágio obrigatório na Licenciatura em Ciências Sociais na UEL.

dentre outras questões, na perspectiva de Freire, a construção de um acervo que acompanha a prática docente⁹.

Na primeira quinzena de janeiro, a parceria com o MultiHlab – Laboratório Multiusuários em Humanidades¹⁰ possibilitou a realização do curso MultiHexperiências que explorou o uso de tecnologias em práticas docentes. Dentre as muitas tecnologias que nos foram apresentadas estavam o uso da Plataforma Canva, a criação de podcast e a aproximação da realidade virtual com a sala de aula.

A realização do curso MultiHexperiências foi impactado pelo dia 8 de janeiro de 2023, data em que “bolsonaristas radicais, golpistas e criminosos” invadiram e depredaram [...] o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto, sede da Presidência da República, em Brasília” (G1, 2023). Tal impacto foi crucial na definição do projeto gerado a partir do curso.

Não havia dúvidas diante do contexto de que o componente Sociologia poderia contribuir fomentando o debate sobre temas como democracia e cidadania. Além disso, as dificuldades vivenciadas, desde 2018 e aprofundadas nos tempos de pandemia de COVID-19, como o negacionismo diante da infecção pelo vírus, as fake news sobre a vacina, o vilipêndio da ciência e a redução de carga horária das aulas de Sociologia no Novo Ensino Médio, nos desafiavam a discutir com a comunidade escolar temas como a valorização da ciência e a importância da sociologia.

Compreendendo que um limite tangível para a comunicação com as alunas e os alunos do Ensino Médio encontra-se na distribuição, em média, de uma aula de 50 minutos, por turma a cada semana. Sendo assim, não

9 No texto Carta de Paulo Freire aos Professores (FREIRE, 2001), Freire compara o conjunto de instrumentos de trabalho utilizados pelo pedreiro em sua atividade profissional e os instrumentos fundamentais que um leitor ou uma leitora necessita para ler ou escrever com eficácia. No PRP – Componente Sociologia, o classroom é um espaço utilizado para estimular as residentes e os residentes para a compreensão da necessidade de construção de um “acervo” para a prática docente: textos, imagens, vídeos, banco de provas e links de páginas sobre Sociologia na *Internet*.

10 Para saber mais sobre o MultiHlab, acesse: <https://www.multihlab.com/>. Acesso em 02 jun. 2023.

resta tempo para além do conteúdo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná e atualmente controlado, com rigor, pelo Registro de Classe Online (RCO)¹¹, para um debate de temas extracurriculares.

Sendo assim, optou-se por utilizar meio de comunicação acessível para alunas e alunos e para a comunidade escolar, em geral. A plataforma escolhida foi uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos e a produção de conteúdo, nos temas indicados anteriormente e o planejamento da atividade se estendeu por 4 meses até a produção da página no Instagram.

Figura 1 - @socio.logico



Fonte: As autoras, 2023.

Para a produção de conteúdo, os subgrupos, aqueles que acompanham as preceptoras, foram divididos de acordo com as áreas temáticas:

¹¹ Instituído pela Resolução nº 3.550/2022 da SEED-PR, o RCO é um documento eletrônico no qual professoras e professores registram frequências, conteúdos, planejamentos e avaliações. Para saber mais, acesse: <https://bit.ly/43iDx5z>. Acesso em 02 jun. 2023.

democracia, cidadania, valorização da ciência e sociologia. Os encontros de formação foram o espaço para produção do conteúdo e para o exercício da rotina de comunidade: na liberdade de expressão, na preocupação com a atividade de pesquisa para produção de conteúdo e na manutenção do compromisso comum de valorização do componente sociologia.

Reforça-se há um compromisso partilhado identificado por bell hooks como essencial na construção de uma comunidade como a formada no PRP – componente Sociologia: “idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente o mundo” (hooks, 2013, p. 58).

A produção de conteúdo foi compreendida como uma atividade similar a elaboração de um texto didático, observadas suas diferenças estruturais. A experiência com o uso da Plataforma Canva possibilitou a manipulação de imagens para elaboração de posts.

A página no Instagram permitiu a disseminação de conteúdos como a seção glossário em que os termos democracia e cidadania são apresentados a partir de dicionário referência na área de conhecimento. Uma outra possibilidade que se apresentou, por iniciativa das residentes e dos residentes, foi a discussão de pautas relevantes para a sociedade como o Projeto de Lei 490/07¹² (Figura 2 e Figura 3).

12 O projeto de Lei 490/07 “transfere do Poder Executivo para o Legislativo a competência para realizar demarcações de terras indígenas. Segundo o texto, que tramita na Câmara de Deputados, a demarcação será feita mediante aprovação de lei na Câmara dos Deputados e no Senado” (CÂMARA, 2023). Apesar da pressão de movimentos sociais, o PL 490/07 foi aprovado no dia 30 de maio fixando, em lei, como marco temporal para a demarcação de terras indígenas a constituição de 1988.

Figura 2 – Story sobre o PL 490/07 - 1



Fonte: As autoras, 2023.

Figura 3 – Story sobre o PL 490/07 - 2



Fonte: As autoras, 2023.

Como identifica hooks ao esmiuçar sua proposta de educação para consciência crítica há uma resistência em processos de educação que propõem autonomia, estimulando a co-responsabilidade entre educador ou educadora e educando ou educanda na construção do conhecimento:

Pode haver, e geralmente há, uma certa dor dos envolvidos no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar (hooks, 2021, p. 61).

No entanto, insistir no projeto de construção de uma comunidade cor-responde ao que Freire entendia ao afirmar que “[...] o homem [a pessoa] deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, não educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 14). Este pensamento equivale à máxima de não existe ensinar sem aprender.

Estimular as residentes e os residentes a compreenderem sua posição de futuras e futuros docentes e de se apropriarem de seu espaço como responsáveis por sua formação docente numa perspectiva que inclua uma consciência da raça, da diversidade de orientação sexual e da classe social. Trata-se de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a sala de aula é nosso universo particular, a comunidade que formamos com nossas residentes e nossos residentes pode tornar-se engajada em nossa luta pela permanência da Sociologia como componente curricular obrigatório nos currículos do ensino médio, pode tornar-se formada por futuras professoras e futuros professores que conheçam verdadeiramente e valorizem as Ciências Sociais. Assim, realiza-se a máxima de Paulo Freire de que não se pode ensinar aquilo que não se sabe.

A experiência do Programa Residência Pedagógica que uniu licenciandas, licenciandos da Licenciatura em Ciências Sociais da UEL, preceptoras de

três escolas estaduais de Londrina e coordenadoras que são docentes da Área de Metodologia e Prática de Ensino da Licenciatura em Ciências Sociais da UEL desde novembro do ano passado têm possibilitado o exercício de práticas docentes diversas, aproximando o grupo do cotidiano da escola e o debate sobre a formação docente a partir de uma perspectiva feminista, antirracista e sobretudo, orientada pela construção de experiências centrais e significativas de trocas de aprendizagem.

É nessa perspectiva que o PRP – Componente Sociologia da UEL vem trabalhando, objetivando o fortalecimento e o enriquecimento do processo de formação de professoras e professores de Sociologia para a educação básica, de forma que se tornem cada vez mais comprometidos com uma educação de qualidade, que provoque e mobilize as educandas e educandos na luta por uma sociedade menos desigual.

Por fim, bell hooks desafiou professoras e professores ao afirmar que: “aqueles de nós que querem fazer conexões, que querem atravessar fronteiras, o fazem” (hooks, 2021, p. 23). A experiência da PRP – Componente Sociologia tem buscado atravessar tais fronteiras na formação de futuras docentes e futuros docentes.

REFERÊNCIAS

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei PL 490/2007. **Câmara dos Deputados**. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/43f1kF0>. Acesso em 02 jun. 2023.

CAMPOS, Marcio D’Olne. Paulo Freire entre a boniteza do ato de amar e a boniteza do ato de educar p. 199-231. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2021.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 2/3, p. 88-104, jun., 1976. Tradução de Paula Montero.

ELEFANTE EDITORA. Sobre a autora. *In*: hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra: 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, 15 (42), p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

G1. Terrorismo em Brasília: o dia em que bolsonaristas criminosos depredaram Planalto, Congresso e STF. **G1**. 08 jan. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3oMWM8o>. Acesso em: 02 jun. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Ensinando comunidade. **Uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOUAISS, Antônio *et al.* Boniteza. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 487.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Inspirada em célebre educador, estudante aprende sobre a vida ao ensinar adultos a ler. #TrilhasdaEducação. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018 Disponível em: bit.ly/3qoYygz. Acesso em: 01 jun. 2023.

A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS: A NECROPOLÍTICA QUE TRANSPASSA OS CORPOS, ESTUDOS SOBRE CLASSE, RAÇA, GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E CORONAVÍRUS NO BRASIL EM 2020-2023

Larissa Nunes Paiva¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento do Projeto de leitura interdisciplinar, intitulado “A cruel pedagogia do vírus: a necropolítica que transpassa os corpos, estudos sobre classe, raça, gênero, interseccionalidade e coronavírus no Brasil em 2020-2023”. Esse projeto, começou a ser realizado no ano de 2021, mais precisamente no mês de fevereiro, durante o isolamento social e as aulas ocorriam no modelo remoto, através da plataforma Google Meet, com acesso gratuito. As turmas contempladas foram os primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio, numa escola técnica integral da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, o Centro de Educação Profissional – CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza. Para melhor compreender o trabalho desenvolvido, apresenta-se o CEEP Djanira, como é mais conhecido, é uma escola nova, situada numa periferia, inaugurada em 2018 e o seu funcionamento iniciou em 2019, quando as quatro primeiras turmas do primeiro ano ingressaram. Cabe destacar que a expressão cenário pandêmico é utilizada no sentido de que, a pandemia que ocorre em escala

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, larissanunes.adv@hotmail.com. Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza, mulher, negra, Natal/RN.

planetária, ocasionada pelo coronavírus (SARS – COVID-19), é uma experiência singular na vida de todas as pessoas, visto que, acometeu em todo o planeta pessoas de diferentes países, culturas, raças e de diversas classes sociais, onde pela facilidade de comunicação dada as redes sociais, internet e economia globalizada, a circulação do vírus é tão feroz, quanto a circulação de pessoas e de informações (SANTOS, 2020). As obras foram previamente selecionadas e buscam dialogar com esse cenário pandêmico, considerando a realidade social dos alunos e as suas perspectivas pessoais e profissionais que foram afetadas, a escolha pela leitura de pensadores decoloniais se mostra apropriada e de suma relevância para pensar quais são os corpos que mais padecem na pandemia? (QUIJANO, 2005). O que esse cenário pode ensinar através da cruel pedagogia do vírus? Essas são as primeiras de muitas interrogações que serão apresentadas, mas, desde já, adverte-se que não existem uma resposta ou até mesmo não estamos em busca de respostas, o principal intuito é o de provocar a reflexão, a disseminação de ideias, a formação de uma argumentação embasada em conceitos, é demonstrar ao aluno que ele também possui um lugar de fala e que é preciso mostrar e propagar a sua voz para a coletividade (HOOKS, 2017). O referido projeto está na sua terceira edição neste ano, a adesão dos alunos foi o principal fator que proporcionou a continuidade do projeto e possibilitou os resultados, a Coleção Feminismos Plurais, foi bem recepcionada pelos alunos dos primeiros anos e todas as obras são lidas; outros autores foram incluídos, atualmente, aproximadamente trinta e sete obras fazem parte do projeto, nas turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos, dentre os autores: Achille Mbembe, Grada Kilomba, Boaventura de Souza Santos, Chimamanda Ngozi, Carolina Maria de Jesus, Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Itamar Vieira, Jarid Arraes, Lorena Portela, Djamila Ribeiro, Teresa Cárdenas, Stênio Gardel, Teresa Cárdenas, Jefferson Tenório, Carla Madeira e Eliana Alves Cruz. As principais produções dos alunos são: entrevistas, podcasts, cartazes, vídeos, que resultam, ao final de cada ano letivo, numa culminância, onde todos apresentam os livros estudados e como essas obras dialogam com a realidade dos alunos nesse cenário pandêmico e pós-pandêmico. Sobretudo, o processo de formação política dos alunos, através do embasamento teórico das obras, é o resultado esperado mais satisfatório, com a qualidade dos debates e a

capacidade de relacionar dentro das temáticas abordadas nos livros, como o conhecimento é interseccional, onde, classe, raça e gênero são percebidos como temas que estão em diálogo permanente e não devem ser entendidos de forma dissociada numa análise sociológica (DAVIS, 2017).

Palavras-chave: Interseccionalidade, Classe, Raça, Gênero, Coronavírus.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento do Projeto de leitura interdisciplinar, intitulado: A cruel pedagogia do vírus: a necropolítica que transpassa os corpos, estudos sobre classe, raça, gênero e interseccionalidade, no Brasil, no período do coronavírus (2020-2023), escrito em fevereiro de 2021, pela professora de Sociologia Larissa Nunes Paiva.

Trata-se de um projeto de leitura interdisciplinar, no qual, livros, previamente selecionados, são sorteados entre os alunos e durante o ano letivo, de diferentes formas, através de debates, documentários, rodas de conversas e aulas expositivas, os alunos são convidados a lerem o livro.

Ao final, do ano letivo e dessa leitura, em grupo, os alunos apresentam um trabalho escrito e um material, seja um podcast, um vídeo, uma entrevista, cartazes, poesias ou qualquer outro material audiovisual, que relaciona a temática do livro ao que foi estudado na disciplina de Sociologia. Bem como ao que ocorreu ou está ocorrendo no Brasil, como os reflexos e os desdobramentos da pandemia da COVID-19, podem ser estudados e analisados a partir das obras que foram lidas. O resultado do projeto é apresentado para toda a escola, no momento que denominamos de culminância, geralmente, no mês de dezembro.

Para melhor compreender o trabalho desenvolvido, apresenta-se o CEEP Djanira, como é mais conhecido, é uma escola nova, inaugurada em 2018 e teve a sua primeira turma formada em 2019, portanto, os alunos em 2021, estavam sendo a primeira turma da escola a concluírem o ensino médio, no meio de uma pandemia e com um bom período de aulas em formato remoto.

Os CEEPs, são estruturados para serem as escolas estaduais de referência, com estrutura física ampla e com a modalidade de ensino técnico e integral, onde os alunos cursam ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico.

Esse CEEP fica localizado no Bairro Lagoa Azul, no Conjunto Parque dos Coqueiros, Zona Norte, de Natal/RN, um dos bairros mais populosos e periféricos da capital, distante do centro da cidade e com apenas duas linhas de transporte público que fazem o percurso até o local. Essas informações são importantes, para descrever o perfil socioeconômico dos alunos e do bairro onde a escola é localizada.

O intuito do projeto é primeiro, inserir um debate sobre classe, raça e gênero para os alunos do ensino médio, através de livros de pensadores brasileiros, pretos, mulheres prioritariamente, decoloniais e que façam um diálogo interseccional, para proporcionar aos alunos fundamentos teóricos que lhes permitam refletir, debater e explicar determinados fenômenos sociais que estão sendo vivenciados e que marcam profundamente a vida deles neste cenário pandêmico. Segundo, desenvolver a interdisciplinaridade dos conhecimentos, demonstrando através das leituras, como diferentes autores, dialogam sobre temas comuns e como esses conhecimentos podem ser utilizados ou revisados em outras disciplinas, especialmente, as disciplinas que foram as ciências humanas.

Objetivo geral: Apresentar aos alunos obras de escritoras e escritores decoloniais, brasileiros e estrangeiros. Com o intuito de desenvolver habilidades argumentativas, promover o debate, potencializar o hábito da leitura e despertar o pensamento crítico e reflexivo sobre as transformações que estão ocorrendo na sociedade brasileira no cenário pandêmico, dialogando com os conceitos da Sociologia para a melhor compreensão da realidade.

Objetivos específicos: 1) Apresentar qual o lugar que a literatura ocupa nas leituras e quais as razões e consequências desses lugares, a partir do pensamento decolonial. 2) Dialogar a partir das obras selecionadas com os seguintes temas transversais: narrativas indígenas, pensamento decolonial, representatividade, interseccionalidade, cultura, feminismos, classe e raça, representação política, ancestralidade, racismo, lugar de fala e pandemia mundial (Covid-19). 3) Descrever como a cruel pedagogia do vírus disciplina

quais são os corpos que mais padecem no cenário pandêmico. 4) Explicar, como a partir de leituras decoloniais, ou seja, das obras selecionadas, existe a possibilidade de dialogar de forma interdisciplinar. 5) Ensinar como as narrativas presentes nas obras podem contribuir para a escrita da prova discursiva do Enem e para a interpretação de questões na área das ciências humanas e sociais. 6) Demonstrar aos alunos do curso técnico que os saberes são interdisciplinares e de como podem construir esses saberes para a sua formação profissional. 7) Incentivar o trabalho em grupo, com o intuito de potencializar a autonomia dos alunos e o desenvolvimento das suas capacidades de organização, sistematização, síntese e de apresentação em público. 8) Apresentar os conceitos da disciplina de Sociologia de forma interdisciplinar e promover o debate entre as obras estudadas, demonstrando como a Sociologia pode contribuir para a construção de saberes e debates na sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

O projeto de leitura, surgiu no começo de 2021, quando a professora começou a exercer a prática docente, pela primeira vez em sala de aula e em todas as turmas do ensino médio do CEEP Djanira. Logo nos primeiros dias de aulas, ao conversar com os alunos, através da plataforma Google Meet, percebeu-se que o desafio era bem maior do que havia sido imaginado.

Assim, almejando incluir esses alunos numa reflexão sociológica mais profunda sobre a conjuntura social a qual todos estavam inseridos, uma pandemia, o isolamento, a falta de vacina, os problemas sociais decorrentes desse cenário pandêmico, a faixa etária dos alunos, esses e outros fatores redirecionaram às minhas expectativas e me fizeram pensar em leituras que ajudassem os alunos a aprenderem de forma crítica e útil.

Cabe destacar que a maior parte das aulas da disciplina de Sociologia, durante o isolamento social, foram ministradas ao vivo, obedecendo ao horário de aulas, outra parte da carga horária, era distribuída em orientações e reuniões dos grupos, através do atendimento on line ou por e-mail. As aulas permaneceram remotas de fevereiro de 2021 até julho, nos meses de agosto e setembro, do mesmo ano, os alunos voltaram de forma gradual para a sala

de aula, com aulas presenciais, e, em outubro, todos os alunos já estavam frequentando às aulas.

Quantitativamente, em 2021, o total de 8 turmas foram contempladas, nos anos de 2022 e 2023, 10 turmas estão incluídas no projeto, as turmas possuem cerca de 35 até 45 alunos matriculados. O projeto desde o seu início é desenvolvido na mesma escola, a turma concluinte do ensino médio em 2023, teve a oportunidade de ler as obras durante todos os três anos do ensino médio.

Conforme foi descrito, foi o cenário pandêmico associado à realidade social dos alunos, todas as experiências que eles estavam vivenciando e inquietudes, motivaram a criação desse projeto de leitura. Era preciso atrair a atenção dos alunos, ensinar os conceitos introdutórios da Sociologia, para que eles comesçassem a pensar e a refletir sobre tudo o que estava ocorrendo com eles e com o mundo. O projeto de leitura foi uma estratégia, de apresentar conceitos e de propor reflexões, além disso, o grande desafio consistia em incentivar os alunos a lerem um livro, pelo menos um, durante o ano letivo, já que, para a maioria deles, não era comum ler livros ou ter acesso à eles, as bibliotecas estavam fechadas e muitos não possuíam condições financeiras para comprá-los.

Projeto de leitura interdisciplinar, intitulado: A cruel pedagogia do vírus: a necropolítica que transpassa os corpos, estudos sobre classe, raça, gênero e interseccionalidade, no Brasil, no período do coronavírus (2020-2023), foi planejado a partir da necessidade apresentada pela escola, que estava com aulas remotas, ainda no início da pandemia e com alunos com muitas demandas sociais, que necessitavam de respostas para a conjuntura de problemas do cenário pandêmico.

Nesse sentido, cabe destacar que a expressão cenário pandêmico é utilizada no sentido de que, a pandemia que ocorre em escala planetária, ocasionada pelo coronavírus (SARS – COVID-19), é uma experiência singular na vida de todas as pessoas, visto que, acometeu em todo o planeta pessoas de diferentes países, culturas, raças e de diversas classes sociais, onde pela facilidade de comunicação dada as redes sociais, internet e economia globalizada, a circulação do vírus é tão feroz, quanto a circulação de pessoas e de informações.

Assim, constitui-se o cenário pandêmico que trouxe consequências danosas, que determinou a obrigatoriedade do isolamento social, que impactou a economia, a política, a cultura, a mídia, as práticas e costumes, que revelou para as pessoas o lado mais sombrio da morte, do luto e do descontrole que as pessoas não sabiam que possuíam quanto às suas vidas.

As obras foram previamente selecionadas e buscam dialogar com esse cenário pandêmico, considerando a realidade social dos alunos e as suas perspectivas pessoais e profissionais que foram afetadas, a escolha pela leitura de pensadores decoloniais se mostra apropriada e de suma relevância para pensar quais são os corpos que mais padecem na pandemia? O que esse cenário pode ensinar através da cruel pedagogia do vírus? Essas são as primeiras de muitas interrogações que serão apresentadas, mas, desde já, adverte-se que não existem uma resposta ou até mesmo não estamos em busca de respostas, o principal intuito é o de provocar a reflexão, a disseminação de ideias, a formação de uma argumentação embasada em conceitos, é demonstrar ao aluno que ele também possui um lugar de fala e que é preciso mostrar e propagar a sua voz para a coletividade.

O pensamento decolonial constitui-se como campo do saber, mais do que isso, é um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da colonialidade. Em suma, tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica. Os autores decoloniais oferecem releituras e problematizam questões que eram esquecidas ou até mesmo silenciadas. É através dos autores e autoras decoloniais, que novos conhecimentos são disseminados, a contribuição desses escritos é a de desarticulação do epistemicídio do povo negro e de povos escravizados, para a inclusão das histórias.

A escola durante muito tempo constitui-se como espaço de controle, como um lugar de reprodução de poderes, mas, que não permitia muitos diálogos autônomos. Dispositivos e biopoder (Michel Foucault), faziam parte das múltiplas formas de subordinação, assujeitamento e negação.

Neste tipo de escola, o pensamento decolonial e as leituras não possuíam esse espaço que hoje é conferido aos alunos, bem como, aos alunos que eram excluídos desse modelo de escola. Mas, não estamos a falar do modelo de escola acima citado. A escola que estamos fazendo parte consti-

tui-se como um espaço de saberes, de valorização do pensamento, das subjetividades, que apoia as diferenças e que compreende que o processo de educação é constituído por todos que fazem a comunidade escolar, estamos, portanto, imersos em um espaço de aprendizado, de ensino e de transmissão de saberes, onde todos se educam.

Por isso, o desenvolvimento do projeto de leituras decoloniais é uma oportunidade para desenvolver todas as potencialidades dos alunos e para estreitar os diálogos entre as áreas do conhecimento.

Ao analisar as obras, os alunos compreendem como raça, classe, gênero, são temas interseccionais que se cruzam e dialogam entre si, percebem, a partir dos conceitos teóricos, como as problemáticas sociais se apresentam socialmente, especialmente, podem pensar e debater sobre o cenário pandêmico e quais são impactos sociais do isolamento social nas suas vidas, podem ter uma percepção mais ampliada de como eles, estudantes de uma escola pública, muitos habitantes de bairros periféricos, sentiram uma pandemia e experimentaram muitos dilemas por terem que ficar longe da escola, dos colegas e dos espaços de sociabilidade.

É nesse aspecto que o projeto apresenta o conceito e realiza uma análise interseccional como forma de abarcar as vivências e intersecções que cruzam raça, gênero e classe, nesse cenário pandêmico e pós-pandêmico no Brasil, especialmente, a partir das leituras de pensadores decoloniais. Para Akotinere (2019), interseccionalidade é o sistema de opressão interligado que circunda vida de mulheres negras no encontro de avenidas identitárias.

É nesse sentido, que o Projeto, busca inserir os alunos nos debates, apresentando como uma problemática social não pode ser entendida apenas com uma única perspectiva, que é necessário, compreender a complexidade e as ligações que estruturam a sociedade, sempre perguntando, qual a classe, a raça e o gênero de quem estamos analisando, sobretudo, para que se entenda que a sociedade brasileira é machista, patriarcal, que ainda não integrou o negro na sociedade de classes. Por último, de como os corpos das mulheres negras, ainda são os que perpassam as maiores violências do racismo estrutural e do mito da democracia racial.

A interdisciplinaridade do projeto se apresenta na perspectiva de que as obras apresentadas e propostas para serem lidas e debatidas, relatam

narrativas dos povos indígenas, dos povos que são descendentes de pessoas escravizadas, é uma oportunidade de conhecer e de revisitar a ancestralidade silenciada por séculos, onde, a literatura escrita, divulgada e estudada era apenas a partir da visão dos colonizadores.

Hoje, diga-se, mais precisamente nas duas últimas décadas, editoras, universidades, espaços acadêmicos e outros meios de publicização de obras, abriram um espaço necessário para que autores e autoras negros, descendentes de povos escravizados, descendentes de colônias de exploração, começassem a apresentar seus estudos, suas pesquisas, sua visão e seus escritos sobre o que de fato ocorreu nessas colônias, como os descendentes desses povos vivem, viveram e o que eles podem falar sobre as memórias, a ancestralidade, os costumes e a tradição, são diálogos pertinentes e, sobretudo, uma forma de justa reparação histórica, dar voz aos povos e aos filhos dos povos que foram por séculos silenciados.

O projeto dialoga com muitas disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio, notadamente, as primeiras a se relacionarem de forma muito peculiar são a de Sociologia e de Filosofia, tendo em vista que muitos dos escritores são sociólogos e ou filósofos, além disso, o diálogo é também pertinente com as disciplinas de História e de Geografia, no sentido de que o espaço geográfico, os marcadores de tempo e a descrição dos lugares é recorrente nas falas dos autores.

Por último, as disciplinas de Literatura e de Língua Portuguesa, também estão entrelaçadas com o tema, o aluno perceberá os gêneros, a forma de escrita dos autores e autoras, especialmente, vão poder utilizar essa literatura e os argumentos apresentados para a melhor interpretação e para a argumentação na prova do ENEM, tanto na interpretação das questões objetivas, como também quando forem redigir a redação, que é uma parte da prova que exige uma aglutinação de competências do candidato para expor as suas ideias.

De tal modo, as obras foram previamente escolhidas com todas essas pretensões acima listadas, para que não fosse apenas mais uma leitura, mas que fosse uma etapa preparatória para outras avaliações e seleções posteriores, para a formação de sujeitos com discursos mais elaborados e com fundamentos pertinentes.

A metodologia do projeto é da seguinte forma, nas primeiras semanas de aulas, no início do ano letivo, as turmas são apresentadas ao projeto. O projeto é lido e explicado, posteriormente, recomenda-se que os alunos formem grupos de no máximo cinco componentes, com os grupos organizados, as obras são sorteadas e os livros são disponibilizados em formato físico e virtual, neste último, em um drive que pode ser consultado por todos os alunos, ou seja, todas as obras, das diferentes turmas podem ser acessadas a qualquer tempo.

Esse sorteio e organização ocorrem no primeiro bimestre letivo, os alunos são informados que algumas aulas vão ser voltadas para as reuniões em grupo e para a orientação. O projeto ocorre durante todo o ano letivo e no quarto bimestre os resultados são apresentados coletivamente para toda a escola, a avaliação é contínua, considera os debates em sala, o trabalho escrito e a produção dos materiais audiovisuais.

O referido projeto está na sua terceira edição neste ano, a adesão dos alunos foi o principal fator que proporcionou a continuidade do projeto e possibilitou os resultados, a Coleção Feminismos Plurais, foi bem recepcionada pelos alunos dos primeiros anos e todas as obras são lidas; outros autores foram incluídos, atualmente, aproximadamente trinta e sete obras fazem parte do projeto, nas turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos, dentre os autores: Achille Mbembe, Grada Kilomba, Boaventura de Souza Santos, Chimamanda Ngozi, Carolina Maria de Jesus, Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Itamar Vieira, Jarid Arraes, Lorena Portela, Djamila Ribeiro, Teresa Cárdenas, Stênio Gardel, Teresa Cárdenas, Jefferson Tenório, Carla Madeira e Eliana Alves Cruz.

A atividade se constitui da seguinte forma: primeiro, apresentação do projeto; segundo, formação dos grupos entre os alunos; terceiro, lugar de escuta, onde os alunos sugeriram algumas obras; quarto, aula direcionada para a entrega por escrito do projeto, apresentação do projeto, orientações; quinto, sorteio dos livros entre os grupos formados; sexto, os grupos decidem quando vão se reunir e se organizarem para as leituras; sétimo, no terceiro bimestre, os alunos entregam a síntese escrita, uma para cada grupo e para cada obra, descrevendo os principais aspectos da leitura que realizaram; oitavo, no quarto bimestre, o grupo elege dois representantes para

apresentarem ao grande grupo da sala de aula as suas principais impressões sobre a leitura e sobre a atividade em grupo; nono, a avaliação da atividade corresponde a avaliação do quarto bimestre da disciplina de Sociologia; e, décimo, em cada aula, quatro grupos apresentam as suas impressões, logo, provavelmente, três aulas vão ser direcionadas para as apresentações de todos os grupos.

A atividade ocorre conjuntamente com as aulas de Sociologia, ou seja, somente as duas primeiras aulas das disciplinas são direcionadas a explicação do projeto, divisão dos grupos e orientações. Posteriormente, os alunos vão continuar a atividade, agora, no momento após às aulas, podem estipular qual o dia e o horário, desde que não atrapalhe a aula de outras disciplinas. Nesse período, as aulas ocorrerão normalmente na disciplina, com a exposição dos assuntos pertinentes e exigidos no currículo. No terceiro bimestre, com as obras já lidas, os grupos possuem o compromisso de redigirem e de entregarem uma síntese sobre a obra sorteada, a participação de todos no processo de leitura, debate e de escrita é imprescindível.

Essa síntese descreverá os principais aspectos do livro, os temas que são mais abordados, qual a interdisciplinaridade da obra com outras disciplinas e, especialmente, o que a obra contribui para pensar sobre o cenário pandêmico vivenciado no Brasil, onde os corpos negros são os que mais padecem.

As aulas vão ser direcionadas para a apresentação das leituras, o grupo, previamente formado por cinco componentes, elegerá dois representantes para compartilhar os aprendizados para a sua turma, tudo isso no espaço da sala de aula virtual.

Todos os livros estão disponíveis para serem acessados em formato PDF, ou seja, as obras escolhidas são digitais e o amplo acesso é proporcionado aos alunos. A avaliação é contínua, onde será analisado a participação dos alunos na sala de aula, para a atribuição da pontuação da nota do semestre.

No ano de 2021, primeiro ano do projeto, iniciado ainda no período de aulas remotas, as turmas dos primeiros anos e segundos anos, ficaram com as seguintes obras:

1. Lugar de Fala – Djamira Ribeiro.

2. Racismo estrutural – Silvio Almeida.
3. Racismo recreativo – Asilson Moreira.
4. Interseccionalidade - Carla Akotirene.
5. Intolerância religiosa – Sidnei Nogueira.
6. Apropriação cultural – Rodney William.
7. Encarceramento em massa - Juliana Borges.
8. Empoderamento – Joice Berth.

Todas as obras são da Coleção Feminismos Plurais, organizada pela Filósofa Djamila Ribeiro.

As turmas dos terceiros anos, ficaram com as seguintes obras:

1. Quarto de despejo: diário de uma favelada - Carolina de Jesus.
2. Ideias para adiar o fim do mundo – Ailton Krenak.
3. A vida não é útil – Ailton Krenak.
4. O amanhã não está à venda - Ailton Krenak.
5. Sejamos todos feministas – Chimamanda Ngozi.
6. Pequeno manual antirracista – Djamila Ribeiro.

No ano de 2022 com todas as aulas presenciais, o projeto foi ampliado, outras obras foram incluídas e divididas por séries do ensino médio.

Obras escolhidas – Primeiro ano do Ensino Médio

Considerando que os alunos são egressos do ensino fundamental, decidiu-se pela indicação da Coleção Feminismos Plurais, que são livros pequenos, introdutórios e de fácil compreensão para todos.

A coleção é composta pelas seguintes obras:

1. Lugar de Fala – Djamira Ribeiro.
2. Racismo estrutural – Silvio Almeida.
3. Racismo recreativo – Adilson Moreira.
4. Interseccionalidade - Carla Akotirene.
5. Intolerância religiosa – Sidnei Nogueira.
6. Apropriação cultural – Rodney William.
7. Encarceramento em massa - Juliana Borges.
8. Empoderamento – Joice Berth.

9. Trabalho doméstico – Juliana Teixeira.
10. Transfeminismo – Letícia Nascimento.
11. Colorismo - Alessandra Devulsky.

As turmas do segundo ano, selecionou-se as seguintes obras, considerando o nível de aprendizado, o contato prévio com a disciplina de Sociologia e a pertinência dos temas. As obras selecionadas:

1. Quarto de despejo: diário de uma favelada - Carolina de Jesus.
2. Ideias para adiar o fim do mundo – Ailton Krenak.
3. A vida não é útil – Ailton Krenak.
4. O amanhã não está à venda - Ailton Krenak
5. Sejam todos feministas – Chimamanda Ngozi.
6. Pequeno manual antirracista. Djamila Ribeiro.

As turmas do terceiro ano, leituras direcionadas para debaterem assuntos que versam sobre racismo, ancestralidade, necropolítica, feminismo, dentre outros, que podem ter pertinência com temas futuros que são exigidos na prova do ENEM, além de ampliarem a capacidade argumentativa, os alunos vão potencializar o debate tendo em vista a conjuntura social, política, ideológica e cultural de como a pandemia do coronavírus pode pedagogicamente moldar os comportamentos sociais e apresentar novas demandas.

Os alunos dos terceiros anos aceitaram participar do projeto de forma voluntária, não serão avaliados no Sigeduc (plataforma on line disponibilizada pelo Governo do Estado para que os alunos consultem materiais, notas, faltas, etc...). Desde já, esses alunos são reconhecidos por acreditarem na educação e nas formas de emancipação dos sujeitos. As obras são as seguintes:

1. Necropolítica- Achille Mbembe.
2. Memórias de Plantação – Grada Kilomba.
3. Olhos D'água – Conceição Evaristo.
4. Insubmissas lágrimas de mulheres – Conceição Evaristo.
5. Torto Arado – Itamar Vieira Jr.
6. Quem tem medo do feminismo negro? – Djamila Ribeiro.
7. Quarto de despejo: diário de uma favelada - Carolina de Jesus.

8. No seu pescoço - Chimamanda Ngozi.

No terceiro ano do projeto, em 2023, outras temáticas foram incluídas e novos escritores, para as turmas do primeiro ano, manteve-se a Coleção Feminismos Plurais, incluindo-se os livros recém-lançados, a sequência das obras:

1. Lugar de Fala – Djamira Ribeiro.
2. Racismo estrutural – Silvio Almeida.
3. Racismo recreativo – Adilson Moreira.
4. Interseccionalidade - Carla Akotirene.
5. Intolerância religiosa – Sidnei Nogueira.
6. Apropriação cultural – Rodney William.
7. Encarceramento em massa - Juliana Borges.
8. Empoderamento – Joice Berth.
9. Trabalho doméstico – Juliana Teixeira.
10. Transfeminismo – Letícia Nascimento.
11. Colorismo - Alessandra Devulsky.
12. Cotas Raciais – Lívia Sant’Anna Vaz.
13. Discurso de ódio nas redes sociais – Luiz Valério Trindade.

As turmas de segundo ano, com as seguintes obras:

1. Ideias para adiar o fim do mundo Ailton Krenak.
2. Futuro ancestral - Ailton Krenak.
3. O amanhã não está à venda - Ailton Krenak.
4. A vida não é útil - Ailton Krenak.
5. Redemoinho em dia quente - Jarid Arraes.
6. Primeiro eu tive que morrer - Lorena Portela.
7. A palavra que resta - Stênio Gardel.
8. Pequeno manual antirracista -Djamila Ribeiro.
9. Doramar ou a Odisséia - Itamar Vieira.
10. No seu pescoço - Chimamanda Ngozi.
11. Cachorro velho - Teresa Cárdenas.
12. Olhos D’água - Conceição Evaristo.
13. Quarto de despejo Carolina Maria de Jesus.

As turmas do terceiro ano do ensino médio, com as seguintes obras:

1. Quarto de despejo - Carolina Maria de Jesus.
2. Memórias de plantação - Grada Kilomba.
3. Necropolítica - Achille Mbembe.
4. Corpo desfeito - Jarid Arraes.
5. Hibisco Roxo - Chimamanda Ngozi.
6. A cruel pedagogia do vírus - Boaventura de Souza Santos.
7. Salvar o fogo - Itamar Vieira.
8. O avesso da pele - Jefferson Tenório.
8. Tudo é rio Carla Madeira.
9. Torto arado Itamar Vieira.
10. Solitária Eliana Alves Cruz.
11. Água de barrela - Eliana Alves Cruz.

Todas as obras estão disponíveis nos links: drive do primeiro ano:

- <<https://drive.google.com/drive/folders/1pjd6Op1QE5JKQWcUU-jPki6MxnLUEZO54?usp=sharing>>.

Drive do segundo ano:

- <<https://drive.google.com/drive/folders/1838ofLeFPfoQYkH3z-d-yYdF-UaetXHQO?usp=sharing>>.

Drive do terceiro ano:

- <https://drive.google.com/drive/folders/1Yxl6T5JD3xXCbmKztpSbs-DuVhmfLdE_E?usp=sharing>.

É importante ressaltar que todos os alunos possuem acesso aos links, é possível que o aluno leia obras que não estão direcionadas para a sua turma, além disso, todas essas obras, em formato de livro físico, também são disponibilizadas na escola, elas foram adquiridas com recursos próprios da professora Larissa, pelo menos, um exemplar de cada livro é disponibilizado para ser consultado em sala de aula e para ser lido pelo aluno.

A escola não tem o que podemos denominar de biblioteca em funcionamento, existe apenas a estrutura física e praticamente nenhum livro, além

dos livros didáticos. O projeto de leitura vem para oportunizar aos alunos ter acesso aos livros e os debates mais atuais sobre as temáticas que tanto fazem parte do imaginário deles, como da realidade social. O projeto nos seus três anos de desenvolvimento, foi crescendo, novos títulos foram adquiridos, tudo com muita responsabilidade e com muito cuidado para que a escola pública se constitua nesse espaço de troca de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi acima descrito, o projeto de leitura interdisciplinar, foi pensado no cenário padêmico, para alunos adolescentes e jovens de uma escola pública em tempo integral, que estavam vivenciando um conjunto de experiência, na maioria delas, difíceis, causadas pelo isolamento social e por toda a problemática que resultava do coronavírus no Brasil, especialmente, em Natal/RN, os jovens do CEEP estavam com muitos problemas psicológicos e sociais, que acabavam se transpondo das suas casas para a sala de aula, ainda que de forma virtual, esse foi o espaço encontrado por eles para debaterem, para exporem e para serem, sobretudo, ouvidos.

O primeiro ano do projeto foi o mais difícil, por ter sido iniciado ainda no período de aulas remotas, os alunos só tiveram acesso ao livro em PDF, somente no segundo semestre letivo, as aulas presenciais retornaram e eles tiveram acesso aos livros físicos. Outro desafio foi o de adquirir os exemplares, já que é um investimento exclusivo da professora, poucos títulos foram incluídos.

No começo, muitos alunos relutaram, argumentavam que não possuíam celular ou computador e que não poderiam ler, de fato, muitos alunos não tinham acesso, isso foi um fator a ser analisado para que ninguém fosse excluído desse processo. Mas, outros alunos, a grande maioria, possuíam acesso e mesmo assim colocavam obstáculos, provavelmente, por estarem em casa, ainda com aulas remotas, a dificuldade de concentração impedia a leitura. Esse problema foi contornado ao longo do ano letivo, evidentemente, alguns alunos ficaram sem ler e tiveram que fazer uma avaliação escrita para recuperarem a nota.

O ponto positivo, era que a medida que os livros estavam sendo lidos, os próprios alunos começavam a relatar a experiência e isso foi atraindo o interesse, ou seja, a propaganda entre eles, foi a que teve mais sucesso, quando durante as aulas os alunos falavam que estavam se reconhecendo nos livros, que o livro havia mudado a percepção, que o livro falava sobre questões novas e jamais imaginadas, ou ainda, como o livro parecia que havia sido escrito para debater a pandemia, isso foi incluindo outros leitores e a aceitação do projeto.

O segundo ano do projeto, em 2022, foi mais fácil, com desafios, lógico, porém, como todos os alunos iniciaram o ano com aulas presenciais, o contato diário, facilitou o acesso dos alunos aos livros no formato físico e a leitura do PDF, os alunos já conseguiam utilizar a internet da escola. Além disso, os livros eram constantemente levados para a sala de aula, eles consultavam os livros de outros grupos e essa troca de diálogos foi enriquecendo o projeto. Ao final do ano, foi realizada uma grande apresentação, muitos cartazes foram expostos, entrevistas e podcasts, ou seja, houve uma variedade na produção de materiais.

O terceiro ano do projeto, em 2023, os livros foram sorteados, os grupos divididos e os alunos já começaram as leituras, outros títulos foram incluídos, bem como a temática LGBTQIA+, por ser uma reivindicação dos alunos, que requereram o aprofundamento de leituras e apresentação de autores e autoras, mais jovens e que debatem sobre gênero. O pedido deles foi atendido, assim, as temáticas estão mais inclusivas e os títulos dos livros versam sobre uma infinidade de saberes que precisam ser lidos por tantos jovens.

Aliado a tudo isso, a experiência da professora recém nomeada, que pela primeira vez assume uma sala de aula e se depara com questões que jamais foram ensinadas ou ensaiadas na academia, tudo era novo, a pandemia, o vírus, o medo, as mortes, a possibilidade de contaminação, só restava a todos, encontrar alternativas para ensinar e para aprender os conteúdos. Assim, o projeto de leitura surgiu, como uma estratégia didática, que tocasse o aluno a partir da sua realidade e ao mesmo tempo, oportunizasse a fixação de conteúdo.

Além disso, cumpre destacar, que a professora Larissa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da UFRN, estava cursando,

em 2020, uma disciplina oferecida para alunos do doutorado, Teorias Sociais Contemporâneas, ministrada pelos professores, Dr. Anaxsuell Fernando da Silva e Dr. Fagner Torres, nos seis primeiros meses de pandemia, ofereceram aos alunos matriculados, um debate muito importante sobre classe, raça, gênero e sobre como todos esses aspectos estavam presentes na pandemia.

A experiência dessas aulas, do referencial teórico e dos debates sempre muito pertinentes, despertaram na professora Larissa, o interesse em aprofundar as leituras sobre essas temáticas e a fazer uma releitura dessa disciplina para os alunos do ensino médio, quando teve a grata oportunidade e surpresa, de no final do mesmo ano, ser nomeada no concurso. Logo, esse projeto foi pensado nos mínimos detalhes e percebeu-se que os alunos do ensino médio, podem ter acesso aos autores e autoras que estão sendo lidos na academia, sendo necessário fazer alguns ajustes para a compreensão deles, que ainda estão no nível médio, mas, já estão apropriados de debates atuais e importantes para o cenário que vivenciaram de uma pandemia.

O sentimento após ter cursado a disciplina do doutorado foi o de necessariamente possibilitar essas leituras para outras pessoas que ainda não estavam na universidade e que poderiam ter acesso, já que o debate sobre classe, raça, gênero e interseccionalidade, deve ser proporcionado para além da academia e foi isso que se propôs fazer.

As principais produções dos alunos foram: entrevistas, podcasts, cartazes, vídeos, que resultam, ao final de cada ano letivo, numa culminância, onde todos apresentam os livros estudados e como essas obras dialogam com a realidade dos alunos nesse cenário pandêmico e pós-pandêmico. Sobretudo, o processo de formação política dos alunos, através do embasamento teórico das obras, é o resultado esperado mais satisfatório, com a qualidade dos debates e a capacidade de relacionar dentro das temáticas abordadas nos livros, como o conhecimento é interseccional, onde, classe, raça e gênero são percebidos como temas que estão em diálogo permanente e não devem ser entendidos de forma dissociada numa análise sociológica (DAVIS, 2017). Além disso, os alunos também assistiram ao documentário: Estamira, que proporcionou muitos debates e o contraste de realidades.

Esse projeto de leitura, pode ser aplicado em qualquer escola do nível médio, com adaptações, primeiro é importante compreender a conjuntura

social dos alunos, onde a escola é situada, para que as temáticas dos livros escolhidos possam dialogar com as vivências dos alunos; segundo, é necessário ter um investimento para ampliar o número de exemplares em formato físico, para que esse projeto consiga chegar em outros alunos e até mesmo nos seus pais, comprar livros ou tê-los em casa, ainda não faz parte da realidade de muitos alunos, de muitas famílias, principalmente para os que estão numa escola pública e numa comunidade periférica; terceiro, o objetivo de apresentar esse projeto é o de homenagear os alunos que participaram do projeto e que acreditaram no potencial transformador da educação, de como, mesmo com esforços, de ler numa tela de um celular, já velho, com baixa resolução ou com a memória cheia, se dispuseram a fazer o seu melhor e perceberam como assuntos incríveis chegaram até eles e hoje podem ser usados como referencial teórico em um debate ou como aprendizado para a vida deles. Por último, o intuito de apresentar esse projeto, é para, se ele for selecionado, o prêmio será utilizado para comprar mais livros físicos para que mais alunos possam ser contemplados, para que ninguém possa ficar sem ter acesso.

Em suma, o principal resultado desse projeto de leitura, são dois, o primeiro, como essas leituras estão sendo importantes para os alunos que estão fazendo a prova do ENEM, as notas na redação, estão mais elevadas e muitos foram os que citaram as obras lidas no projeto de leitura, como referencial teórico na redação. Segundo, ouvir do aluno, que nunca havia lido um livro, que ele leu e se identificou com a obra, que tem o interesse de ler outros livros, isso, por si só, já é muito relevante, se ao menos, um grupo de novos, jovens e entusiastas de leitores surgirem a partir desse projeto, o papel social dele foi atingido, para a formação de sujeitos sociais críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Por último, no que se refere ao ensino da disciplina de Sociologia, no novo ensino médio, numa escola pública de tempo integral com curso técnico associado, já é de grande relevância os conteúdos aprendidos e relacionados, pois, através do projeto de leitura, os alunos começaram a entender e a dar sentido aos conceitos que estudavam, trazer para a realidade deles o que é explicado na sala e o que é lido dos livros, é possível associar a teoria com a vida real. Acredita-se que esse conjunto proporciona a formação de cidadãos críticos e politicamente engajados, num período tão difícil, no

qual estavam imersos numa pandemia, com graves problemas sociais, psicológicos e com um governo que promovia desmedidamente a necropolítica, sobretudo, sobre os corpos negros e das classes populares, que foram os que mais padeceram e tombaram no Brasil, especialmente de 2020 até o começo de 2023. A necropolítica que transpassa os corpos fez também surgir e ressurgir outras formas de enfrentamento da realidade, ações de reconhecimento e de afirmação marcam esses corpos que resistem.

REFERÊNCIAS:

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, Mike, *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020. 48p. p. 5-12.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS NO IFPA: PRODUZINDO CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS MARCADORES DE GÊNERO E RAÇA

*Ramon Reis¹
Kirla Anderson²*

RESUMO

Como a teoria feminista produzida por pensadoras negras nos ajuda a trabalhar em sala de aula questões que envolvem a desigualdade social? Com base nessa pergunta temos encontrado caminhos possíveis para desenvolver o ensino de sociologia na educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), nas dependências do IFPA (Campus Belém), em relação às temáticas de gênero e raça. A nossa proposta tem como objetivo geral compreender, a partir de observações em sala de aula e da análise de atividades avaliativas (relatos de experiência, desenhos, linha da vida e cartilhas), como são construídos os sentidos de pertencimento de alunas/os dentro e fora da instituição, e de que forma tais sujeitos tem refletido sobre os marcadores sociais de gênero e raça em suas vivências. Com efeito, tal proposta nos ajuda a refletir sobre o “lugar” da sociologia na EBTT no sentido de apontar caminhos para uma

1 Professor Doutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA, Campus Belém), homem gay cis, não branco, natural da Amazônia Atlântica (Salinópolis-PA), residente e domiciliado na cidade de Belém (PA), E-mail institucional: ramon.reis@ifpa.edu.br;

2 Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA, Campus Belém), mulher heterossexual, negra, residente e domiciliada na cidade de Belém (PA), E-mail institucional: kirla.anderson@ifpa.edu.br;

educação do amanhã engajada, afetuosa e territorializada, baseada na valorização da diversidade e diferença de gênero e racial, constituindo vínculos fortes entre professoras/es e alunas/os e gerando, por conseguinte, um processo de confiança coletiva.

Palavras-chave: Educação Básica, Técnica e Tecnológica, Ensino de Sociologia, Teoria Feminista, Gênero, Raça.

INTRODUÇÃO

Como a teoria feminista produzida por pensadoras negras nos ajuda a trabalharmos em sala de aula questões que envolvem a desigualdade social? Como podemos estimular o pensamento reflexivo-crítico de alunas/os para lidarem com situações que dizem respeito à produção de hierarquias e violências de gênero e raciais dentro e fora do ambiente escolar? De que forma as nossas atuações profissionais podem construir redes de engajamento coletivo entre as turmas para que juntas/os tenhamos, como diz bell hooks (2013, p. 25): “coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção”?

São as perguntas acima que orientam o trabalho em tela, pois todas, de algum modo, nos tiram das nossas zonas de conforto no sentido de apontarem caminhos para a construção de práticas educacionais emancipatórias a partir da relação entre o ensino de sociologia na educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) e a teoria feminista. Além disso, todos os questionamentos levantados nos ajudam a imaginar mundos possíveis para a criação de “comunidades de aprendizado” (hooks, 2013, p. 19), isto é, espaços de formação pensados para escutar e acolher, entendendo a escuta e o acolhimento como elementos essenciais para a continuidade e permanência da/o aluna/o na escola, constituindo uma prática que nos auxilia a tornar real o compromisso, como cidadã e cidadão, de estarmos em sociedade não apenas na condição de objeto, mas também como sujeito pensante.

A nossa proposta tem como objetivo geral compreender, a partir de observações em sala de aula e da análise de atividades avaliativas - relatos de experiência, desenhos, linha da vida e cartilhas sobre direitos humanos, todas feitas por alunas/os -, como são construídos os sentidos de pertencimento delas/deles dentro e fora da instituição, e de que forma tais sujeitos têm refletido sobre os marcadores sociais de gênero e raça em suas vivências. Com efeito, tal proposta nos ajuda a refletir sobre o “lugar” da sociologia e da teoria feminista desenvolvida por pensadoras negras na EBTT no intuito de apontar caminhos efetivos na construção de uma educação engajada, afetuosa e territorializada.

Com base na perspectiva apresentada, resultado de observações em sala de aula e de análises de atividades avaliativas produzidas por alunas/os dos cursos de ensino médio técnico integrado em agrimensura, estradas, edificações e design, nas disciplinas sociologia 1 e sociologia 3, ministradas pela Profa Dra. Kirla Anderson e pelo Prof Dr. Ramon Reis, respectivamente, vislumbramos a possibilidade de conectar teoria e prática a partir do diálogo entre as ciências humanas, como a sociologia, a filosofia e a história, e as ciências tecnológicas, com vistas a criarmos espaços interdisciplinares de reflexão e proposição na instituição.

É importante ressaltar que tanto as observações quanto as análises de atividades apesar de serem compensatórias, já que tiveram como objetivo a obtenção de uma nota, partiram de um pressuposto inicial cuja abordagem teve como fio condutor as experiências de cada aluna/o, isso é uma forma de subverter lógicas canônicas de produção de conhecimento, constituindo alunas/os como sujeitos produtores de conhecimento, que interferem direta e positivamente na forma como conduzimos os nossos trabalhos dentro de um universo vasto de temas acionados pelas turmas, por exemplo: o combate ao preconceito no ambiente escolar; violência doméstica e familiar contra as mulheres; as queimadas e o aumento do desmatamento na Amazônia; a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira; internet e adoecimento mental; saberes indígenas e ancestralidade; a representatividade LGBTQIA+ na política; pessoas com deficiência e acessibilidade; juventude e identidade; e, socialização e diversidade.

Consideramos as premissas do feminismo negro, no que se refere à interseccionalidade como uma ferramenta teórica e metodológica para o entendimento e desenvolvimento de problematizações a respeito da relação entre identidade e poder no sistema mundo capitalista, racista e cisheteropatriarcal (PIEDADE, 2018; RIBEIRO, 2018 e 2019, AKOTIRENE, 2019). Como tal, a categoria interseccionalidade pode ser considerada como uma ferramenta de combate à ideia universal de mulher e, conseqüentemente, às diversas possibilidades de se estar no mundo, para além do sistema binário de classificação hegemônico do patriarcado.

Desse modo, as atividades que propusemos em sala de aula buscaram problematizar e desnaturalizar a realidade próxima às/aos alunas/os, utilizando-nos sempre que possível de situações sociais levantadas por elas/eles. Assim, nas turmas de sociologia 1, referente ao conteúdo do primeiro ano do ensino médio, o processo de socialização e as instituições sociais são a temática de referência das atividades utilizadas em sala de aula e que serão tratadas aqui, a saber:

- a. **linha da vida**, em que pontuaram os acontecimentos e pessoas que consideram importantes em suas trajetórias de vida e que marcam e/ou marcaram a forma como se identificam e pensam as suas vidas; e
- b. **produção de desenhos** sobre os lugares que costumam ficar pelo campus, quando não estão em horário de aula. Estas duas tarefas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2022, em duas turmas do ensino médio técnico integrado, com o objetivo de discutir criticamente sobre a relação entre indivíduo e sociedade no processo de socialização.

Nas turmas de sociologia 3, cuja matriz curricular está relacionada ao conteúdo do terceiro ano do ensino médio, os debates envolvendo as transformações de mentalidades, identidades e sujeitos garantiram a construção de espaços de ensino e aprendizagem voltados para a compreensão de temas contemporâneos relacionados, sobretudo, aos direitos humanos. Importante ressaltar que o conjunto de atividades feitas em sala de aula tiveram como resultado final da disciplina a produção de **cartilhas temáticas**

envolvendo uma série de temas relacionados à cidadania, diversidade e diferença. Como se tratou, nesse caso, de um período letivo especial, isso aconteceu no período de 02 a 13 de janeiro de 2023.

Com efeito, todo esse processo nos oportunizou refletir sobre como temos formado as/os estudantes e quais os caminhos que a instituição tem apresentado para a comunidade acadêmica no que se refere ao desenvolvimento pleno da autonomia e da consciência crítica de professoras/es e alunas/os.

Por fim, mas não menos importante, as nossas análises encontram eco seja na importância de reconhecermos que tais intersecções temáticas, conceituais e disciplinares constituem a experiência humana, seja no compromisso da sociologia e das ciências humanas com outras áreas de conhecimento no que se refere à desnaturalização de desigualdades e combate aos preconceitos. A esse respeito, vale ressaltar que em 2023 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) completará 75 anos desde a sua promulgação, em 10 de dezembro de 1948, desde então estados e sociedade civil têm sido convocados a se posicionar sobre tais demandas.

Isso evidencia a importância e necessidade, em tempos de “desinstitucionalização” (PEREIRA; ZAIDAN; GALVÃO, 2022, p. 17), descrédito e moralização do conhecimento científico, especialmente da área de humanas, de estabelecermos horizontes imaginativos e críticos que promovam questionamentos internos e externos apontando caminhos possíveis para uma prática educacional emancipatória.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO IFPA: LOCALIZANDO OS MARCADORES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA NAS VIVÊNCIAS ESTUDANTIS

Quando falamos em práticas educativas emancipatórias no contexto do ensino de sociologia e a EBTT, nosso trabalho em sala de aula e no ambiente escolar de modo geral nos mostra que a escuta e o acolhimento são ações que devem fazer parte do trabalho docente. Isso implica na construção da escola em um espaço de acolhimento e de pertencimento.

Piedade (2018) destaca que o feminismo negro é um feminismo dialógico, que se faz pela escuta. Podemos dizer que nossa prática metodológica de ensino se pautou na construção de um ambiente de escuta, em que as/os alunas/os pudessem se reconhecer como produtoras/es do processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando especificamente do Campus Belém do IFPA, nossas/os estudantes desenvolvem suas atividades diárias em consonância com disciplinas ligadas ao curso técnico e também às disciplinas do ensino médio, no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Significa dizer que os alunos possuem a demanda equivalente a 16 disciplinas cursadas concomitantemente ao longo do ano letivo, o que pode demandar mais de um turno, a depender da grade curricular de cada curso técnico.

A título de exemplo, foi neste contexto que a Profa. Dra. Kirla Anderson passou como tarefa nas turmas de primeiro ano (Sociologia 1) que desenhassem os espaços de convivência que elas/eles costumavam utilizar quando não estavam em aula e que não fosse a sala de aula. Nos lugares desenhados, elas/es sempre estão em grupo, sendo a maioria em áreas abertas: área verde do campus, escada do bloco E, refeitório, área livre do bloco N, como podemos ver a seguir:

Imagens 1 e 2: Área verde do Campus Belém



Cabe dizer ainda que elas/es passam boa parte do tempo no campus, seja para fazer trabalho, para estudar, estagiar e cumprir carga horária no contra turno. As/os alunas/os apontaram as frustrações que sentiram quando ingressaram no instituto, e que mesmo que elas/es tivessem vivenciado

momentos bons com as/os amigas/os e com o curso em si, sentiam-se muitas vezes desrespeitadas/os e que as cobranças exacerbadas da instituição as/os deixavam desmotivadas/os. Algumas/uns alunas/os relataram que muitas vezes tentaram pedir o apoio dos órgãos de assistência do instituto, mas não tiveram retorno algum e, segundo elas/es, não foram levadas/os a sério.

No que se refere aos significados sobre socialização e estar com o outro, utilizamos uma atividade chamada linha da vida, em que as/os alunas/os tiveram que pontuar cronologicamente os principais acontecimentos que marcaram suas trajetórias de vida, bem como as pessoas que consideram mais importantes neste processo, que contribuíram e/ou contribuem na formação da sua identidade.

Entre os assuntos que mais foram citados nas linhas da vida, podemos destacar cinco categorias principais: família, educação, namoro/amizade, expectativas sobre o futuro e/ou frustrações. As/os alunas/os falaram dos relacionamentos com a mãe e o pai, das expectativas para estudar no IF e como era a vida escolar na escola anterior, de quando começaram a namorar ou do interesse “para ficar” com alguém, que são assuntos que fazem parte da vivência da/o jovem de um modo geral, mas que requerem uma atenção mais especial para a forma como cada uma/um delas/es lida individualmente com esses assuntos.

A ideia que elas/es construíram sobre si mesmo chama atenção. Quando começamos a ler o que foi escrito por elas/es, percebemos o quanto elas/es enfatizavam a palavra amadurecimento, como uma ideia que estaria ligada à possibilidade de acertos e erros, assim como de conseguir dar conta de várias atribuições ao mesmo tempo (lembremos das 16 disciplinas cursadas), por estarem na juventude. Para elas/es, o amadurecimento é um processo, em que a família e as/os amigas/os, namoradas/namorados, ficantes, *crushes* têm um papel importante.

Devemos destacar também as expectativas que sentiram com relação ao ingresso no IFPA como um marco importante na sua vida, que estão ligadas à possibilidade de construir novas amizades, de ascensão social e de novas experiências. Muitas/os relataram a alegria da família por terem conseguido passar no processo seletivo e das expectativas que as/os familiares criaram sobre elas/es, principalmente em relação aos marcadores de gênero e raça.

Refletindo mais detidamente no quanto a palavra gênero é uma categoria enunciativa para pensar raça e vice-versa, é possível perceber que tais categorias grafam nesse processo de formação um horizonte material de ação que percorre a trajetória dessas e desses estudantes desde a Sociologia 1 até a 3, oportunizando a construção de um pensamento crítico sobre a realidade que as/os cerca. Se na Sociologia 1 os processos de socialização são eixos importantes para a compreensão do papel das instituições sociais no reconhecimento de identidades e identificações, é no cruzamento desses pontos com os temas abordados na Sociologia 3 que percebemos uma demanda maior de alunas/os interessadas/os em temas considerados “polêmicos”, como a violência contra a mulher e o racismo.

Quando pensamos na produção de cartilhas temáticas sobre direitos humanos, notamos o que move cada aluna/o seja para a construção de parcerias na sala de aula, seja pela possibilidade de mobilização coletiva a partir de questões que as/os afetam diretamente. Vejamos, por exemplo, uma das cartilhas temáticas sobre o tema violência doméstica e familiar contra as mulheres:

Imagens 3 e 4: Cartilha temática sobre violência doméstica e familiar



O que é a Violência doméstica?

A violência contra a mulher é uma violação dos direitos humanos, porque a coloca em situação de desigualdade em relação a quem está praticando a agressão. Muitas pessoas não têm consciência de que a violência doméstica e familiar consiste em qualquer ação ou omissão ao gênero feminino que lhe cause morte, lesão, dano físico, sexual, psicológico e morais ou patrimoniais. Essa realidade atinge muitas mulheres de diferentes realidades, que podem não ter condições de enfrentá-la, são movidas pelo medo ou até mesmo não têm ciência de que estão sendo violentadas, porém, é preciso ser denunciada e confrontada, e por consequência dando incentivo e conscientização a cada vez mais vítimas denunciarem.

Ciclo da Violência Contra a Mulher

Após o início das violências, se inicia o círculo da violência contra a mulher

COMO DENUNCIAR?

Como denunciar ou procurar ajuda

Para denunciar agressões: 180 ou 190

Para Paz Mulher:
 Belém: Travessa Mauriti, 2393, bairro do Marco. Funciona das 8h às 14h.
 Ananindeua: TV Itá 31, nº 1112, Cidade Nova. Funciona das 8h às 16h.
 (www.prozap.pa.gov.br)

Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (Deam) do seu município
 Em Belém a Deam atende nos números:
 (91) 3246-6003 e 98915-1888

Espaço Virtual de Atendimento (EVA) Defensoria Pública do Estado: para mulheres em situação de violência
 www2.defensoria.pa.def.br

Núcleo de Prevenção e Enfrentamento à Violência de Gênero Nugev/DPE: 99172-6296

*Com informações das sites 180-PP, DPE e PazPa

Ufra

Tipos de Violência

Física conduta que ofende integridade ou saúde corporal	Psicológica conduta que causa dano emocional	Moral comentários ofensivos, humilhação pública
Patrimonial retenção, subtração ou destruição de objetos	Sexual atos que constroem ou sejam sem o consentimento	

Alguns Dados:

- Em 2019, foram registrados 1,3 milhão de ligações ao 180, sendo 6,5% denúncias de violações contra a mulher;
- Nos primeiros quatro meses de 2020, ano de pandemia, houve um aumento de 14,1% de ligações;
- Cerca de 1206 mulheres foram vítimas de feminicídio em 2018. Destas, 88,8% foram vítimas de companheiros ou ex-companheiros;
- É mais comum em mulheres negras, compondo 61% das vítimas.

Em relação à produção dessa cartilha, todas as integrantes da equipe são mulheres, sendo duas delas negras. Ressaltamos com isso não apenas os seus protagonismos, mas a possibilidade de se colocarem como sujeitos do conhecimento. Isso por si só demonstra o processo de conscientização crítica destas alunas, assim como cria um sentimento de pertencimento e acolhimento à medida que elas se sentem parte disso. Além disso, em relação ao ensino de sociologia, a possibilidade de professoras/es falarem a respeito torna essa educação um momento efetivo de conexão entre teoria e prática, facilitando o aprendizado e criando uma responsabilidade mútua entre professoras/es e alunas/os.

Tais atravessamentos relacionados ao gênero e à raça estão relacionados ao que Akotirene (2019) aponta como uma prática ocidental eurocêntrica de classificar o outro. Na concepção de mundo do feminismo negro, cabe considerar todos os sentidos e marcações sociais. Portanto, quando nos propomos a discutir categorias sociológicas a partir da realidade das/os alunas/os, elas/es trazem suas questões para a sala de aula (de pertencimento, de convívio com os outros e de entender a si mesmo), que acabam exigindo do ambiente escolar o uso de todos os sentidos também, em especial o de se estabelecer um lugar de diálogo afetivo.

LUGAR DE FALA COMO PRÁTICA DE EMPODERAMENTO

Pensar o campus como espaço de convivência entre os jovens, que escolheram estar ali (seja a partir do processo de seleção para matrícula, seja pela convivência para além dos horários de aula), “estudar no IF”, como dizem, é uma experiência que tem conotação simbólica que chama atenção em seu processo de socialização. Entendemos a socialização como um processo de interação social, que começa na infância e dura toda a vida do indivíduo, que tem a criança e o jovem como sujeitos, longe de ser via de mão única, como pensavam os autores clássicos da sociologia (SETTON, 2005; MOLLO-BOUVIER, 2005; MONTANDON, 2005; SARMENTO, 2005; BELLONI, 2007).

No contexto do processo de socialização, as instituições sociais como escola e família ainda têm um lugar de destaque nos significados sociais sobre gênero/sexualidade, raça e classe, assim como as redes sociais. Assim, pois é algo desejado por eles e/ou pela família, que pode o preparar para a vida profissional e/ou para o ingresso no ensino superior, e também o lugar em que eles passam aproximadamente o dia inteiro durante o curso.

Pelo que vem sendo dito até aqui, cabe a reflexão sobre a instituição escolar como um espaço de escuta e pertencimento. Quando Ribeiro (2019) trata do lugar de fala, no contexto do feminismo negro, a autora parte do contexto histórico em que muitas vozes foram silenciadas, entre elas as mulheres negras. Lugar de fala significa considerar o lugar social que pessoas e grupos sociais ocupam e lhes permitem uma diversidade de experiências e perspectivas.

Segundo Ribeiro (2019), o falar está relacionado ao poder existir e questionar as universalidades existentes. Pensar o ambiente escolar é considerar conteúdos, estratégias de ensino e atividades extracurriculares, por exemplo, que oportunizem aos jovens se identificarem com a escola e problematizar o lugar social que se encontram, para falar criticamente a partir dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre um ensino de sociologia que busca reler suas práticas cotidianas é o que tem nos movido nesse caminhar, que é, como vimos, atra-

vessado por questões que envolvem diretamente as categorias de gênero e raça. A esse respeito, evidenciamos como algumas pensadoras feministas negras constituem modos de ser/estar no mundo pautados no engajamento e no afeto mútuos, aspectos presentes no cotidiano do IFPA, o nosso lócus de pesquisa.

A relação apresentada entre a sociologia, o pensamento feminista negro e o IFPA trouxeram à tona uma realidade repleta de desafios, desde os de ordem mais prática e/ou técnica que dizem respeito às exigências curriculares de cada disciplina até aqueles que impactam diretamente as vivências de cada aluna/o, como o fato de dizer o que sente quando há algum espaço para falar sobre gênero e raça ou então em momentos onde o texto estudado não é suficiente para explicar a complexidade coletiva que está presente, por exemplo, nos momentos de lazer dentro e fora da instituição.

Nesse sentido, os nossos resultados mostraram que ao aprendermos constantemente com elas/eles sobre gênero e raça de forma interseccional, nos dispomos a compreender, como sociólogas/os, quem são os sujeitos, o que nos aproxima e nos distancia, como o silêncio e a verbalização sobre tais temáticas são produzidas, de que forma a violência de gênero e racial é agenciada, quais espaços institucionais geram mais segurança e sentimento de pertencimento etc. Todos esses eixos nos levam, em maior ou menor nível, para a seguinte conclusão: o ensino de sociologia ofertado pelo IFPA, quando baseado na valorização da diversidade e diferença de gênero e racial, cria vínculos fortes entre professoras/es e alunas/os gerando, por conseguinte, um processo de confiança coletiva.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

BELLONI, Maria Luiza. **Infância, mídias e educação**: revisitando o conceito de socialização. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, Jan./Jun. 2007.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade .1 ed. São Paulo: **WMF Martins Fontes**, 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformações dos modos de socialização das crianças**: uma abordagem sociológica. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

PEREIRA, A. R. V. V.; ZAIDAN, J. C. S. M.; GALVÃO, A. C. A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, DF: **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, 2022.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361- 378, Maio/Ago. 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. *TEMPO SOCIAL*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, vol. 17, n. 2, Novembro 2005.

DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM VITAL

Heidiany Katrine Santos Moreno ¹

INTRODUÇÃO

No Brasil vivenciamos momentos de retrocessos e uma onda de um discurso conservador que invadiu as instituições e a política partidária de forma avassaladora, a partir de dois mil e dezoito. Esses grupos movidos por preconceitos, estigmas e um forte discurso de ódio, conseguiram eleger no ano posterior um presidente que defendia o pensamento da direita conservadora do país e externava a necessidade de combater a “ideologia de gênero”, termo usado por eles com forma de inferiorizar o termo gênero.

Com a implantação da nova Base Nacional Curricular-BNCC por um governo misógino, autoritário e preconceituoso o termo “gênero” é retirado dos conteúdos programáticos sendo usado somente na disciplina de português com gênero textual, pois, esses discursos conservadores invadiram também as instituições educacionais, promovendo uma verdadeira disputa de discurso entre os alunos, os quais identificavam-se como de direita e conservadores. Como consequência em pouco tempo situações de preconceitos e homofobias começaram a acontecer com frequência dentro da escola.

Motivados por alguns casos de violência de gênero, contra alunos não-binários, na escola, professores e professoras de sociologia de filosofia decidem trabalhar com a disciplina eletiva “Gênero e sexualidade: o ser humano

1 Graduada em ciências sociais pela na Universidade Federal do Estado do Pará-UFGPA. Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Americana-UA; Mestra em Estado, Democracia e Políticas Públicas pela Fundação Latino Americana-FLACSO. Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino- SEDUC-PA. heidianykatrine08@gmail.com

em uma sociedade diversa”, envolvendo os componentes curriculares de sociologia e filosofia, no ano de 2022. Por entender que essas disciplinas tem como fundamento a construção de pessoas que possam questionar, refletir e desnaturalizar padrões e estruturas já posta pela sociedade.

Este artigo apresenta a experiência com a disciplina eletiva, sua metodologia e desafios de trabalhar a temática gênero e sexualidade em sala de aula. As atividades ministradas tiveram como objetivo ampliar o conhecimento dos discentes sobre direitos humanos, gênero, feminismo, sexismo, misoginia e diversidade sexual. Como referências para o trabalho tem-se: Beauvoir; Bourdieu; Louro; Saffioti; Scott; Hooks, Furlani.

Nessa perspectiva usamos a metodologia qualitativa, com base em Gil (2002), visando descrever e decodificar de forma interpretativa a experiência com a disciplina.

Na contramão de uma pseudo melhoria do ensino crítico, a qual necessita ser subvertida para que temas urgentes e caros como gênero e sexualidade não sejam marginalizados na escola, percebemos pelos resultados o quão é necessário trazer a temática para sala de aula, como forma de combater o preconceito, através de conhecer e reconhecer a importância e necessidade de garantir direitos e respeitar o outro.

1 NOVO ENSINO MÉDIO, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA NA BNCC

Em dezembro de 2018, foi homologada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, visando apresentar as diretrizes para a implementação da Lei nº 13.415², que traz modificações e desafios para os docentes do Brasil. Nesse documento a palavra “gênero”, foi retirada e citada apenas uma vez na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, o documento que norteia a prática docente de todo o país, na educação básica, excluiu, das suas diretrizes, a palavra “gênero”, um dos temas mais atuais e necessários, usados na sociologia para o debate que fundamenta desigualdades sociais

2 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

históricas entre homens e mulheres, bem como invisibiliza a pluralidade que envolve os debates da questão não-binária de gênero, na contemporaneidade.

Dessa forma, um dos principais termos usado para combater discriminação e preconceitos foi retirado das orientações do Ministério da Educação, bem como de suas diretrizes por um governo misógino e preconceituoso que usava o termo “ideologia de gênero”, como forma fundamentalista de violência a todos e a todas que não atendessem o padrão biológico homem/mulher.

Nas diretrizes da nova BNCC temos a inclusão de disciplinas eletivas, que propõem oportunizar aos discentes a escolha de uma disciplina que o aluno/a tenha interesse em conhecer. Essas disciplinas foram pensadas para oportunizar a construção do itinerário formativo para aprofundar ou ampliar os estudos relativos às áreas do conhecimento que tenham interesse, contempladas na base nacional comum curricular, ou BNCC.

Os Itinerários Formativos constituem um conjunto de disciplinas, projetos e outras situações de trabalho que o jovem poderá escolher para cursar no Novo Ensino Médio.

O aluno deverá se aprofundar nos aprendizados de uma área de conhecimento: ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, linguagens e suas tecnologias e/ou matemática e suas tecnologias; ou até mesmo em duas ou mais áreas que sejam do interesse. (SEDUC,2022)

É de escolha da instituição a definição de quais Itinerários Formativos serão disponibilizados para os discentes. A disciplina eletiva deve abranger o máximo de temas possíveis para além dos já trabalhados na sala de aula, possibilitando aos discentes um conhecimento com conteúdo mais específico e com aulas mais dinâmicas e lúdicas.

No caderno orientador da SEDUC do Estado do Pará, temos a orientação de que o período para transição para o novo ensino médio se daria no período de 2022 a 2024, as turmas de 1º ano do ensino médio deveriam passar por alguns ajustes por meio de arranjos curriculares, considerando o referido processo de transição. “A organização curricular do estado do Pará

está constituída de duas nucleações indissociáveis: Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do Trabalho”. (SEDUC/PA, Pg 10, 2022)

O caderno norteador apresenta um conjunto de ementas para subsidiar a elaboração de campos eletivos para serem disponibilizados nas escolas, e com suas respectivas ementas, que se correlacionam com os princípios curriculares norteadores, os eixos estruturantes, as competências específicas de área, as habilidades específicas das itinerâncias e os objetos de conhecimento. Portanto, os campos eletivos são oportunidades de aprendizagens diversas que garantem o interesse dos estudantes, o aprofundamento dos objetos de conhecimento de uma área e projeto de vida. (SEDUC/PA, Pg 10, 2022).

Dentre as dez disciplinas eletivas sugeridas no caderno norteador da SEDUC/PA temos a disciplina gênero e sexualidade, a qual foi escolhida pelos professores e professoras de sociologia e filosofia para trabalhar como eletiva de ciências humanas e sociais, na escola de ensino médio O pequeno príncipe, na cidade de Marabá sendo objeto de estudo desse artigo.

2. GÊNERO: CONCEITO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por muitos séculos o binômio mulher/homem, foi usado para justificar desigualdades em diversas sociedades, essa interpretação de gênero como uma variável binária -Homem X Mulher, caracteriza apenas a diferença sexual como determinante na forma de como homens e mulheres se comunicam, se comportam e se desenvolvem nas sociedades.

Vários estudos científicos, retratavam, as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, como forma de justificativa as desigualdades sociais existentes entre ambos. Dessa forma, o termo sexo é habitualmente confundido com sexualidade, referindo-se a uma diferenciação biológica acometida pela presença de órgãos específicos, pênis ou vagina, e de uma representação cromossômica pelo XX ou XY. Desse modo, sexo é definido por macho e fêmea. Com raríssimas exceções que nascem com a presença das duas gônadas, estes, por sua vez, denominados de hermafroditas.

Simone de Beauvoir (2016), inicia um trabalho de provocação e produção científica em 1949, questionando esse padrão patriarcal de fator bioló-

gico estabelecidos em algumas sociedades. Através de sua renomada frase “Não se nasce mulher, tornar-se mulher”, definindo que as desigualdades existentes na sociedade precisam ser combatidas, reconhece sua condição de exclusão e que é necessário lutar, como forma de combater as desigualdades e opressão existentes na sociedade. A autora lança a base do que mais tarde viria a ser o conceito de “gênero”, pois ela distingue a construção social do sexo feminino/masculino de seu aspecto biológico.

A historiadora Joan Scott dialoga no mesmo sentido, definindo o termo gênero como uma categoria de análise histórica é que precisa ser analisado de forma crítica, tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural. “O termo gênero torna-se uma forma de indicar construções culturais “A criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”. (SCOTT, 1995, p. 75).

Para Scott, gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política, e expressa relações de poder, o que possibilita utilizá-la em termos de diferentes sistemas de gênero e na relação desses com outras categorias, como raça, classe ou etnia, e, também, levar em conta a possibilidade da mudança. Com a propagação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (Scott, 1995: 75).

Bourdieu (2002), em seu livro “A dominação masculina” escreve sobre o conceito de violência simbólica”, uma forma específica de violência, suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. Partindo da perspectiva de gênero como o sexo socialmente construído, o autor denomina “sociedade androcêntrica” à diferença entre o masculino e o feminino seu caráter cultural e histórico.

Segundo LOURO (1997), é importante nos atentarmos aos mercados sociais como gênero, classe, sexualidade entre outros, pois esses marcadores são centrais para percepção das desigualdades sociais, alicerçadas em uma hierarquia social, a qual possui privilégios. Essas diferentes perspectivas analíticas, nos auxiliam para observarmos as desigualdades sociais construídas entre homens e mulheres na sociedade, muitas vezes remetidas, às

características biológicas, como forma de justificar as desigualdades historicamente construídas.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, Pg 06, 1997)

Para a autora é necessário notar que essa invisibilidade, sustentada pelo patriarcado, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como característico da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres, porém com pequenos avanços de forma global.

No manual de comunicação LGBTI de 2017³, organizado pelo Aliança nacional LGBTI e Gaylatino, o termo gênero é usado para determinar uma construção social, sobre o ser homem e ser mulher, portanto independe do sexo biológico. Além disso o manual possui 104 páginas que defini as questões de identidade, orientação sexual e expressão de gênero, com uma linguagem simples, clara e bem didática.

O manual traz a identidade sexual como uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta e modos de falar.

3. DESENVOLVENDO GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA DISCIPLINA ELETIVA DE SOCIOLOGIA

artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade,

3 Acesso em: <https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2022/01/manual-de-comunicacao-gaylatino-V-2021-WEB.pdf>

à segurança e à propriedade, nos termos seguintes;”. (BRASIL, 1988)

No primeiro inciso do artigo 5º da Constituição Federal trata-se do que chamamos de “igualdade de gênero”. Descreve que independentemente de seu gênero, todas as pessoas são iguais perante a Constituição. Ou seja, todas, todos e todes possuem os mesmos direitos, perante a Lei. Esse artigo é considerado um direito fundamental, indispensável à cidadania, à sociedade e ao Estado brasileiro.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a igualdade de gênero é um dos pilares fundamentais para construção de uma sociedade legitimamente justa, igual e democrática. Ela surge através do reconhecimento de que vivemos em uma sociedade que, historicamente, discrimina mulheres, LGBTQIA+, por seu gênero.

No bojo dessa discussão a Organização das Nações Unidas-ONU tem como objetivo de número cinco, dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS⁴ a ser trabalhos pelo Brasil o-desenvolvimento sustentável para alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas até 2030.

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão. (ONU, 2000)

4 Acesso em: <https://brasil.un.org/pt-br>.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará- SEDUC/PA com objetivo de implementar o novo ensino médio, construiu um caderno com várias sugestões de projetos eletivos e denominou de CAMPOS DE SABERES E PRÁTICAS ELETIVOS, os quais se apresentam como oportunidades de aprendizagens diversas que aliam os interesses dos estudantes, o aprofundamento dos objetos de conhecimento de uma área e o projeto de vida dos estudantes.

Assim, a eletiva objeto de estudo desse artigo, foi pensada com base no caderno de Projetos Integrados de Ensino e Campos de Saberes e Práticas Eletivos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022), organizado pela SEDUC-PA.

As disciplinas eletivas se organizam da seguinte forma em seu caderno:

ELETIVA 01: CARTOGRAFIA

ELETIVA 02: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA & IDENTIDADE

ELETIVA 03: SABERES E PRÁTICAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA AMAZÔNIA

ELETIVA 04: LINGUAGENS, NARRATIVAS E PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

ELETIVA 05: ÉTICA SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

ELETIVA 06: ESTÉTICA

ELETIVA 07: DIVERSIDADE RELIGIOSA BRASILEIRA E AMAZÔNICA

ELETIVA 08: DIREITOS HUMANOS E CONSTITUCIONAIS

ELETIVA 09: POLÍTICA E ESTADO

ELETIVA 10: JUVENTUDES E SEUS AFETOS: GÊNERO E SEXUALIDADE (SEDUC, 2022)

A disciplina escolhida foi a eletiva 10, na descrição da disciplina é enfatizado a importância de criar oportunidades para a construção e sistematização dos conhecimentos, oferecendo aos discentes o acesso a informações na sala de aula sobre temáticas que traz, no seu interior, processos sociais de cidadania, desmistificando algumas discriminação e preconceitos presentes na sociedade, como as relacionadas a questões de gênero e sexualidade,

contudo no decorrer das orientações não identificamos nenhuma integração do tema proposto com o conteúdo sugerido, tão pouco com as referências bibliográficas sugeridas.

Observa-se que, no decorrer das orientações, as informações são desconexas, não abordam a temática gênero, não fazem referência a nenhum autor ou autora sobre o assunto, os princípios e eixos estruturantes não tem a ver com trabalhar o tema da sexualidade, gênero ou diversidade sexual e chega a citar o empreendedorismo com eixo estruturante.

Nas competências específicas não existe nenhuma referência a gênero ou sexualidade. Essa total discrepância do tema com a descrição, princípios, competências e habilidades, ao nosso ver, está relacionado a orientação do Ministério da Educação do governo misógino e fundamentalista do ex-presidente Bolsonaro que retirou de suas diretrizes a palavra gênero e determinou que a temática não fosse trabalhada em sala de aula.

No sumário do caderno das disciplinas eletivas temos a eletiva dez com o tema Juventude e seus afetos: Gênero e sexualidade. Já dentro do caderno o título se define apenas como gênero e sexualidade. É visível que não houve uma preocupação na construção das diretrizes da disciplina eletiva. Os objetos de conhecimentos a serem tratados na sala de aula também não correspondem ao tema proposto. É citado conteúdo de: Cultura de Massa e Indústria cultural; Movimentos de Hegemonia e Contra hegemonia; Ética e Conflitos; Juventudes, tecnologias e mídias; Diversidades culturais e interculturalidade.

Nas referências do caderno também temos citação de autores e autoras demonstrando total despreparo da equipe com o tema gênero e sexualidade. As referências citadas no caderno norteador da SEDUC/PA não trazem nenhuma citação de autor ou autora que trabalhe na perspectiva de gênero e sexualidade. O que temos são indicações de leituras genéricas, de alguns clássicos da filosofia como Aristóteles; Hegel; Kant; Platão. Dentre as dezesseis citações das referências apenas Pierre Bourdieu tem um livro escrito sobre a temática de gênero na obra "A dominação masculina", porém não foi essa a obra citada nas indicações.

Portanto, fica claro a postura da Seduc/Pa no sentido de que a temática gênero e sexualidade não fosse uma disciplina a ser trabalhada como

eletiva, acompanhando as recomendações do ministério da educação, que por orientação de setores conservadores da política nacional retirou do conteúdo da nova BNCC a temática gênero.

A escola onde a disciplina eletiva foi ministrada denomina-se O Pequeno Príncipe, possui 240 alunos/as matriculados em 8 turmas no período da manhã no prédio II, e 520 discentes no período da tarde no prédio I e II com 16 turmas. A escola é da Rede Estadual de Ensino na cidade de Marabá-Pará, possuindo nota 4.6 no IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e com elevado número de aprovações no ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio, porém com uma estrutura física precária, pois, no prédio II, onde aconteceram as atividades em análise, não havia sala específica para ministrar as aulas, tendo que usar a sala que estava vaga no dia da aula. Desse modo, foi realizado rodízio entre os professores e professoras de sociologia e filosofia, para que as aulas pudessem acontecer.

Importante salientar ainda que escola não está isenta de preconceitos, tanto pelos docentes como pelos discentes, pois é uma parte da sociedade brasileira que ainda possui muito preconceito. Contudo, como uma instituição social, compete a ela trabalhar temas relevantes como gênero e sexualidade para que possamos aprender através do conhecimento, que existe leis de combate a certos tipos de preconceitos e que é necessário diminuir essas ações e atitudes preconceituosas em nossa sociedade, respeitando a diversidade e garantindo direitos a elas. Assim, quando a escola se dispõe a debater essa temática demonstra uma preocupação para além da aprendizagem de conteúdos, a preocupação de construir cidadãos que respeitem uns aos outros.

A disciplina eletiva foi pensada a partir da demanda dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, pois aconteceu uma situação de preconceito com uma aluna trans que estava no processo de mudança de nome social e os colegas da turma solicitaram a professora de sociologia para trabalhar sobre o tema de orientação sexual, homofobia, sexismo. Ao partilhar o acontecido com os professores de filosofia e a outra professora de sociologia teve consenso para escolha da disciplina eletiva, a ideia inicial de trabalhar conteúdos mais voltados a construção dos direitos humanos, relacionando desigualdade de gênero, LGBTfobia, patriarcado, sexismo, misoginia, identidade

sexual, violência doméstica e as políticas públicas relacionadas a população LGBT e as mulheres.

A metodologia usada foi a observação participante, que consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Além de permitir uma visão mais ampla do grupo estudado, bem como, os dados obtidos dependem do comportamento do pesquisador das relações que desenvolve com o grupo pesquisado.

uma pesquisa participante não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa. Daí o caráter informal e dialético dessa modalidade de pesquisa. Seus resultados não são tidos como conclusivos, mas tendem a gerar novos problemas que exigem novas ações. (GIL, Pg 152,2002)

Para isso, foram executadas as seguintes etapas: a) planejamento do conteúdo a ser trabalhado; b) divisão de aulas entre os professores e professoras; c) pesquisa sobre material audiovisual e bibliográfico sobre a temática; d) articulação com representante de movimentos sociais locais; e) aplicação das aulas; f) culminância da disciplina.

Essa disciplina eletiva foi uma das disciplinas que teve as inscrições mais rapidamente preenchida, com um total de 33 (trinta e três discentes). Foram ministradas dezesseis aulas, tendo a finalização com uma culminância no prédio principal, através de uma apresentação teatral sobre as formas de violência de gênero e um varal com notícias locais e nacionais sobre feminicídio, violência de gênero e homofobia.

O conteúdo a ser trabalhado foi totalmente diferente do sugerido pelo caderno norteado da Seduc/PA, visto que os autores e conteúdo indicados não correspondiam a temática e conteúdo de gênero e sexualidade, portanto construímos nosso próprio planejamento e metodologia para trabalhar a temática.

No primeiro encontro foi apresentado a disciplina, objetivos e diretrizes, bem como a finalidade de apresentar algo no fim do semestre que seria pensado e construído por elas/es. Posteriormente foi exibido a música PAGU

de Rita Lee⁵, para que eles colocassem sua percepção, seus preconceitos e como poderíamos identificar os estereótipos de ser homem e ser mulher construídos na nossa sociedade.

A pergunta norteadora foi : O que a compositora quis dizer com nem toda feiticeira é corcunda? Nem toda brasileira é bunda? Meu peito não é de silicone, Sou mais macho que muito homem.” Muitos alunos/as não conheciam a música, mas gostaram e fizeram vários comentários, bem importante sobre os padrões que a sociedade impõe as pessoas e como não questionamos e acabamos rotulando como se todas as pessoas fossem iguais.

“Eu nunca tinha pensado sobre porque temos certos comportamentos na sociedade e não questionamos, como ela fala na música, nem todas as pessoas são iguais, tem que ter um padrão, ou uma mesma postura para ser definida como homem ou mulher”. (ALUNX 01)

Na segunda aula foi apresentado o conceito de gênero, patriarcado, sexismo, misoginia e violência de gênero. Partimos de pressupostos de autoras como Simone de Beauvoir, Joan Scott, Heleieth Saffioti. Em seguida, eles reuniram-se em grupos para listar de que forma observamos aqueles conceitos na sociedade e compartilharam com a turma.

Na aula posterior foi exibido o documentário “acorda Raimundo”⁶, que traz em seu roteiro a troca de papéis sociais masculinos e femininos, em uma sociedade dominada pelas mulheres, na qual os homens fazem papéis de cuidado, criação dos filhos, serviços domésticos. E abordado também a violência doméstica e a prostituição. É impressionante como os meninos se sentem incomodados ao ver um homem cuidando da casa, das crianças e exercendo um papel caracterizado como feminino. Além de expor o que acharam do documentário também é solicitado que escrevam sobre qual cena mais lhe incomodou e qual achou mais interessante.

O documentário foi interessante porque troca os papéis masculinos e femininos, eu vou reconhecer que sentir um pouco de preconceito quando vi o pai cuidando das crianças e sendo tratado de forma rís-

5 Acesso em : <https://www.youtube.com/watch?v=ioIiO4NccMU>

6 Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=snLsvVfF9X8>

pida pela mulher que o sustentava, nos faz pensar nas coisas do dia-a-dia, como tarefas domésticas e o quanto ainda somos preconceituosos” (ALUNX 05)

Na quarta aula foi realizado a divisão dos livros: Uma história do feminismo no Brasil-Céli Regina Jardim Pinto; Para educar crianças feministas-Chimamanda ngozi Adichie; Sejamos todos Feministas-Chimamanda Ngozi Adichie; O feminismo é para todo mundo-bell hooks. A escolha desses livros foi pensada na perspectiva de fazer com que os alunos/as fizessem uma leitura acessível, de fácil compreensão que abrangesse as desigualdades de gênero existentes na sociedade, mas sobretudo que elas/es conseguissem refletir sobre o que as autoras analisavam através da obra. Foi dividido em quatro grupos, os mesmos fizeram a leitura e apresentaram em forma de seminário, foi dividido uma aula para cada livro/grupo.

Através das aulas, leituras e discussões em grupo, pude compreender melhor a complexidade e diversidade das identidades e dos gêneros, e como são influenciadas por fatores sociais, culturais, biológicos e psicológicos. A disciplina me fez refletir sobre meus próprios preconceitos e desconstruir ideias pré-concebidas que tinha sobre esses temas. (ALUNX 11)

Para dar continuidade ao debate das desigualdades socialmente construídas, apresentamos o documentário “ A história das mulheres”⁷, uma computação gráfica que faz um contexto histórico desde a Grécia antiga, a história das Amazonas, caça as bruxas, revolução industrial, a participação da mulher no mercado de trabalho até os dias atuais, mostrando como a sociedade construiu um padrão de inferioridade ou sub-representação para as mulheres ao longo da história e o quanto as mulheres resistiram e lutaram para ocupar os espaços que ocupam hoje.

“Para mim o momento mais forte do documentário foi quando abordou que a igreja católica construiu esse papel de inferioridade para mulher alicerçado na bíblia, matando as mulheres que os ameaçavam com a interligencia chamando as de bruxa e até hoje como ela mantém essa estrutura machista com o papa e bispos” (ALUNX 06).

7 Acesso em : https://www.youtube.com/watch?v=_PJ0zyTF414

Na sexta e sétima aula foi apresentado a cartilha LGBTQIA+⁸ criada pelo núcleo LGBT da Universidade Federal do Pernambuco-UFPE, em parceria com a Diretoria de Comunicação, uma cartilha simples e bem didática com o lema “Na UFPE cabe tudo, menos preconceito!”⁹, em modelo de folder e cartaz traz conteúdos como identidade e expressão de gênero, o significado da sigla LGBTQIA+, o que é LGBTfobia e formas de denunciá-la. Foi proposto uma atividade em grupo para apresentar na próxima aula.

Aprendi como aluna que posso contribuir para a promoção da diversidade e inclusão, principalmente no que se refere ao respeito as pessoas LGBTQIAP+. A disciplina me inspirou a buscar mais conhecimento e a explorar outras áreas de estudo relacionadas a esse tema tão importante e necessário para a sociedade atual. (ALUNX 08)

Na aula posterior convidamos o representante do movimento LGBTQIA+ de Marabá para uma roda de conversa. Ele trouxe dados importantes sobre a violência com a comunidade LGBTQIA+, os desafios e avanços nos últimos anos, o retrocesso que tiveram com o governo do Bolsonaro e as dificuldades no mercado de trabalho.

O projeto trouxe uma nova visão, mais ampla sobre identidade e gênero, através de aulas dinâmicas, filmes, documentários e livros, aprendemos muito, seja sobre o papel da mulher perante a sociedade ou até mesmo sobre LGBTQIAP+, tivemos várias maneiras de entender o assunto, com direito a palestra do Igo Silva contando sua trajetória e um pouquinho sobre o movimento ativista que participa. O projeto foi ótimo e acredito que de uma grande importância para os jovens. (ALUNX 03)

Após apresentação dos livros trabalhamos a constituição Federal do Brasil e a garantia de direitos no Brasil. As políticas públicas já implementadas para garantir o direito de mulheres e LGBTQIA+.

8 Acesso em <https://www.ufpe.br/nucleolgbt/cartilha>

9 Acesso em: <https://www.ufpe.br/nucleolgbt/cartilha>

Na décima terceira aula usamos a música “triste, louca ou má” de Francisco, el hombre¹⁰, para trabalhar a temática da violência doméstica. Foram usados dados de feminicídio e de homicídio para demonstrar o qual longe estamos de uma sociedade que respeite as mulheres, também foi abordado como é difícil conseguir suporte do Estado em casos de violência e o quanto o governo necessita investir em políticas públicas para sanar essa forma específica de violência contra a mulher.

A última aula foi a culminância de todas as disciplinas eletivas, aconteceu em um sábado no prédio principal da escola. Foi realizado um varal com notícias e imagens de mulheres, transexuais, travestir e gays que foram assassinados no Pará e no Brasil e os índices de violências de gênero. A intenção era chamar a atenção dos alunos que passavam pelos corredores para a importância da denúncia e de respeitar a diversidade existente no país. Todas e todos que passavam eram convidados para fazer na mão o X que corresponde a um símbolo de denúncia de violência contra mulher.

Os discentes também apresentaram um teatro com performances sobre violência de gênero. Na apresentação, foi construído um roteiro sobre uma menina que possui uma identidade não-binária e sofre preconceito e violência da família que não aceitava sua orientação sexual. A história construída pelos discentes também abordou a violência doméstica vivenciada pela mãe da protagonista da história. Foi uma apresentação que conseguiu provocar emoção em quem assistia, e demonstrar o quanto que esse tipo específico de violência está presente na sociedade brasileira, através da estrutura patriarcal.

“A disciplina sobre identidade e gênero foi necessária para o entendimento, aprendizagem e descobertas para diversos alunos. Eu como aluna da escola O Pequeno Príncipe vi a oportunidade de buscar conhecimento com esse tema e agregar no meu estudo sociocultural, entrei tentando entendê-lo e com mente aberta para todos os assuntos abordados pelos ótimos professores que ficaram responsáveis de lecionar sobre o tema, os tópicos foram bem desenvolvidos, apesar do tempo limitado, muitos alunos amaram. Acredito que foi essencial entender que existe uma grande diferença do termo “Gênero” que é tudo que

10 Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>

a nossa sociedade entende como comportamento, trabalho ou sua função com base no seu sexo biológico diferentemente da identidade de gênero que é como a pessoa se identifica seja como homem, mulher, ambos ou nenhum. (ALUNE13)

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A disciplina eletiva denominada “Gênero e sexualidade: o ser humano em uma sociedade diversa”, foi fundamental para desconstrução da ideia de ideologia de gênero, tão divulgada pelo governo anterior, desta nação, e compartilhada pelo senso comum como algo negativo e abominável de ser trabalhado em sala de aula. Demonstra que é possível trabalhar uma abordagem de conteúdo para além da base comum, tomando por pauta os direitos humanos, o respeito, e a possibilidade de uma educação libertadora mais presente.

Uma disciplina eletiva pode desenvolver nos discentes outras formas de saber, expandir o imaginário do jovem de maneira sensível e consciente para que possam ler e interpretar o contexto em que vivem, para além do conteúdo fixo da nova base curricular. Pode contribuir para formarmos cidadãos que compreendam a importância de respeitar o outro.

No entanto, enquanto o ministério da educação e a SEDUC/PA não orientavam a utilização do termo gênero e dos conteúdos de sexualidade, identidade sexual, os professores de sociologia e filosofia usaram o currículo oculto para trabalhar a temática solicitada pelos alunos e alunas, num momento que havia a necessidade de desnaturalizar essas construções sociais de preconceito.

Portanto, precisamos confrontar posturas machistas, preconceituosas e homofobias todos os dias, motivando o entender, o debater e como essas relações de preconceito afetam a escola, os jovens e a sociedade. E sobretudo, demonstrando que a construção de um país verdadeiramente democrático perpassa por uma educação que garanta direitos e respeite às diferenças.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 13415/2017**.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 3 ed. Tradução Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; VILODRE, S. (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 66-81

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. RJ: Vozes, 1997, p.14-56. (a)

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Caderno de Projetos Integrados de Ensino e Campos de Saberes e Práticas Eletivos da Área de Linguagens e Suas Tecnologias – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022) / Organizador: SEDUC-PA, 2022.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2000.

ANEXOS:



LGBTQIA+

Faz parte da população LGBTQIA+ qualquer pessoa que tenha orientação sexual diferente da heterossexualidade ou identidade de gênero diferente da atribuída no nascimento. Cada letra da sigla representa uma forma de violência da sexualidade e identidade de gênero.

L de Lésbica → Mulheres que desejam romântica e afetivamente outras mulheres cisgêneras ou trans.

G de Gay → Homens que desejam romântica e afetivamente outros homens cisgêneros ou trans.

B de Bissexual → Pessoas que se relacionam com pessoas de gênero masculino e feminino.

T de Travesti, Transsexual, Transgênero → Pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao gênero atribuído a elas no nascimento.

Q de Queer → Palavra em inglês, sem tradução exata para o português, que pode significar "provocador" e ainda é usado como termo parapolítico para se referir a pessoas não heterossexuais. Tem sido apropriada e empregada por pessoas que não se identificam com todos os aspectos sociais e culturais de um gênero, sem concordar com falsos mitos, ou que rejeitam definir seu gênero por categoria sexual.

I de Intersexual → Refere-se às pessoas que apresentam variações em cromossomos sexuais, órgãos sexuais que não pertencem a um gênero, ou seja, são simultaneamente identificadas como masculina ou feminina. Artistas, eram chamadas de hermafroditas.

A Pode se referir a distintas pessoas: **Assexual** → quem não sente atração sexual por pessoas de qualquer gênero. **Altera** → a praxeis tríplices e heterossexual que aponta à luta do movimento, entre outras.

+ Símbolo a variedade de identidades de gênero e de orientações sexuais que não se encaixam no espaço para a reconstrução de outras.

O que é LGBTfobia?

De forma resumida, LGBTfobia é toda forma de violência contra pessoas em função da orientação sexual ou identidade de gênero. É a rejeição, preconceito, discriminação, aterrorização, a agressão ou o dolo às pessoas que pertencem à Comunidade LGBTQIA+.

Em 2019, muitas pessoas continuaram a reproduzir preconceitos contra pessoas com orientações sexuais ou identidades de gênero diferentes da heterossexualidade e da cisgenderidade. Esse preconceito afeta a qualidade de vida dessas pessoas e pode acontecer no ambiente de trabalho, nas escolas, universidades e, até mesmo, nos próprios meios familiares.

Comum ouvir pessoas dizerem que não são preconceituosas, mas, por exemplo, não querem compartilhar espaços com pessoas LGBTQIA+. Pode não parecer, mas é uma violência e ela pode se manifestar de muitas maneiras.

No Brasil, a LGBTfobia foi criminalizada em 13 de junho de 2019, por meio de uma decisão do STF que determinou que o preconceito por orientação sexual ou identidade de gênero constitui um crime equivalente ao de racismo. De acordo com o STF, é inconstitucional ao Estado Democrático de Direito qualquer tipo de discriminação. Incluir a que se fundamenta na orientação sexual das pessoas ou em sua identidade de gênero.

Formas de LGBTfobia

ASSÉLIO → crime de física, verbal, psicológica e ou sexual.

- Falsa → punção de cabelo, corte, depilação, tatuagens, aparafusamento de forma indolente, enforcamento e morte violenta etc.
- Morte → assassinato, uma de várias formas (Lynchagem, "barragem") e outras formas de humilhação ("coqueiro e churrasco").
- Perseguição → manipulação, ameaças, agressão etc.
- Sexual → constrangimento no trabalho, insultos, estupro, assédio sexual, violência, entre outros.

DISCRIMINAÇÃO → ocorre a partir de uma política e serviços, ou seja, a discriminação ocorre em função da orientação sexual ou identidade de gênero.

PRECONCEITO → ter ideias equivocadas ou preconceitos sobre a sexualidade de alguém, causar danos tanto na relação entre grupos e indivíduos, quanto no convívio de pessoas LGBTQIA+ e relações socialmente transgressoras, achar que travestis não pertencem a espaços etc.

VIOLÊNCIA → sofrer violência física ou psicológica em função da sua identidade de gênero ou sexualidade.

Sofreu ou presenciou LGBTfobia na UFPE? DENUNCIE!

Apesar de crescente aceitação às pessoas LGBTQIA+, ainda são muitas as situações de violência pelas quais passamos. A UFPE não é lugar para discriminação. Se você sofreu ou presenciou alguém sofrendo agressões em qualquer espaço da nossa universidade, denuncie!

Desde 2020, todas as denúncias relacionadas ao Serviço Público Federal devem ser feitas diretamente pela plataforma <https://folobi.ufpe.br/>. É necessário fazer um cadastro, mas a denúncia pode ser feita de forma anônima. Se você preferir, a Ouvidoria Geral e o Núcleo LGBT da UFPE podem te ajudar com o procedimento.

Uma vez registrada a denúncia, a Ouvidoria Geral vai ser acionada e o processo administrativo será aberto para averiguar o ocorrido.

A nossa identidade, enquanto seres humanos, é construída a partir da nossa relação com as outras pessoas.

Quando a gente fala de relações afetivas e papéis sociais, a nossa sociedade espera que homens e mulheres se comportem de acordo com determinadas noções de masculinidade e feminilidade de gênero, que estabelecem como devemos nos comportar, quais roupas podemos vestir e com quem podemos ter uma relação afetivo-sexual.

Somos atravessados por diversas influências sociais, como raça, classe social, sexo etc, que se somam às nossas experiências pessoais.

Essa é a **heteronormatividade**, que considera padrão apenas as relações heterossexuais (ou seja, entre um homem e uma mulher) e as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. No entanto, muitas pessoas não se encaixam nessas expectativas, e aí está toda a diversidade dos seres humanos.

Para entender melhor essas possibilidades, é preciso levar em conta quatro dimensões:

- Identidade de Gênero** → É como cada pessoa se identifica com o seu gênero. Não é necessariamente o mesmo que sexo biológico e nem sempre corresponde ao gênero atribuído no nascimento.
- Expressão de Gênero** → É a maneira como cada pessoa expressa sua identidade de gênero. Isso pode ocorrer através de gestos, do modo de falar, do corte de cabelo, entre outros. Formas de expressão da identidade de gênero da pessoa não sempre correspondem ao gênero atribuído no nascimento.
- Sexo** → São as características anatômicas e fisiológicas dos corpos. Não são necessariamente binários (mas também existem características sexuais, como barba, presença de pêlos corporais, hormonal, entre outros).
- Orientação Afetivo-sexual** → É o desejo afetivo, romântico e/ou sexual de uma pessoa.

AS DISPUTAS DISCURSIVAS ACERCA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E SEUS EFEITOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Vitória Marinho Wermelinger¹
Laura Mendes Grosso²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade discutir como o processo de racialização do sujeito negro no Brasil tem sido explicado por meio dos discursos de pacificação, democracia e harmonia racial. Afim de evidenciar a existência de uma disputa narrativa, trazemos enquanto contraponto, as análises do movimento negro brasileiro, especialmente, algumas das contribuições de Luiz Gama, Lima Barreto, Virgínia Bicudo e Abdias Nascimento, isto é, intelectuais negros (as) do final do século XIX e XX. Analisamos, então, quais são os efeitos e implicações destas narrativas nos livros didáticos de sociologia, destacando principalmente, como o debate das relações raciais são abordadas nos mesmos, visto que existe um silenciamento dos(as) intelectuais negros(as) e suas teses. A partir de uma revisão bibliográfica e uma análise documental, foi possível observar que os materiais didáticos em questão carecem de uma abordagem mais sólida a respeito da história e atuação do movimento negro brasileiro na agenda política, apresentando um discurso superficial sobre o racismo, tendo como fio condutor do debate,

1 Doutoranda em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, parda, feminino, Campos/RJ, wermelingevitoria@gmail.com;

2 Mestranda em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, mgrosso.laura@gmail.com;

seja apresentando ou criticando, a teoria da democracia racial, formulada por Gilberto Freyre.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que sua construção se dá a partir da análise de obras que tratam sobre o tema e de documentos, como os Livros Didáticos de Sociologia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático. A discussão teórica se localiza acerca da disputa de narrativa em torno das relações raciais no Brasil. Partindo dessa discussão, foram analisadas as consequências desses discursos em relação aos materiais didáticos, destacando como a história da população negra se faz presente nos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018.

Os livros analisados foram: Sociologia Hoje; Sociologia para Jovens do Século XXI; Sociologia em Movimento; Sociologia; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia). O objetivo da análise era compreender se estes livros abordam os temas voltados para a população negra brasileira. No que tange a maneira como a metodologia foi empregada nesta pesquisa, considerando o conteúdo exposto nos livros didáticos analisados, a pesquisa faz uma análise sobre como a temática étnico-racial é abordada nestes livros, identificando termos-chave e termos convergentes ao debate. É também importante fundamentar a escolha dos livros didáticos aprovados no PNLD de 2018 para a análise da temática. O PNLD como uma política pública nacional faz a avaliação dos livros didáticos por meio de uma comissão técnica especializada, com critérios estabelecidos a partir de diretrizes e parâmetros curriculares aprovados por lei. Logo, o critério de escolha do PNLD garante que as obras distribuídas para as escolas contem com determinado rigor conceitual e conteúdos próprios da disciplina.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

Refletindo sobre as questões que envolvem a dificuldade em identificar o racismo no imaginário social brasileiro, Valter Silvério (2022) afirma que

nesse impasse reside a articulação de três narrativas ou formações discursivas presentes nas instituições brasileiras de qualquer origem, sendo elas: o de pacificação, da democracia racial e da harmonia. Assim, no fim do século XIX, a teoria social brasileira ajudou a construir e fomentar a ideologia do embranquecimento racial, gerando inúmeros efeitos práticos e subjetivos para as populações racializadas, sobretudo para a população negra, como tem sido nosso foco. É interessante observar, que já nesse período (final do século XIX e início do XX) Luiz Gama e Lima Barreto destacavam a transferência de responsabilidade dos problemas sociais ao próprio negro brasileiro. Além disso, os autores assinalaram como os embates raciais dos períodos em que vivenciam, eram uma característica fundamental da sociedade brasileira, definindo a forma desigual em que os grupos racializados viviam no país.

Enquanto marco da mudança discursiva da ideologia do embranquecimento, a qual compreendia a mestiçagem enquanto um aspecto negativo, tem-se a década de 1930, com a tese de Gilberto Freyre e a publicação de suas obras. Suas teses consideravam, pela primeira vez dentre desses teóricos, a mestiçagem enquanto um aspecto positivo, fato que contribuiu para que fosse criado no imaginário brasileiro, um mito que se baseia na crença de que no Brasil existiria uma “democracia racial”, pois devido à mistura de “raças”, isso geraria uma população anti-racista e sem preconceitos dessa origem. No entanto, na prática, esse discurso ou ainda, esse “pacto”, como considerado pelos autores, se transformou em uma nova ferramenta de dominação, ao criar uma falsa ideia de harmonia e pacificação.

Contudo, mesmo com intelectuais negros e negras, já ressaltando os embates raciais existentes na sociedade brasileira, como fez Virgínia Bicudo e Abdias Nascimento, com o Teatro Experimental do Negro, essa afirmativa será somente reconhecida como verdadeira, inclusive internacionalmente, a partir das pesquisas financiadas pela Unesco, em 1950. As quais, conforme assinalam os autores, apesar de reconhecerem os entraves raciais existentes no país, mantêm uma lógica assimilacionista e integracionista.

Também cabe reafirmar que as iniciativas da agência criativa negra, promoveu mudanças significativas não apenas no campo acadêmico, disputando essas narrativas, mas, sobretudo, na agenda política do país. Desta-

camos também que um aspecto extremamente relevante foi a instauração das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e por consequência, alterando o PNLD, diante da necessidade de incorporação das temáticas. Ao versarmos sobre a importância do livro didático, enquanto recurso central na disseminação de discursos dentro das escolas, buscamos evidenciar o caráter político que os mesmos possuem, uma vez que atuam também como transmissores de histórias e ideologias para as gerações mais jovens.

Visto isso, considerando o último PNLD (2018) a vigorar nas escolas antes da proposta do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, procuramos observar como a discussão narrada até aqui, no que diz respeito às relações raciais no Brasil, aparece nos livros didáticos de Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos livros didáticos de sociologia abordarem e apresentarem uma contrapartida as teses da democracia racial e do embranquecimento, o que é fundamental, dado aos seus inúmeros efeitos aqui comentados, eles ainda optam por apresentar uma narrativa pouco aprofundada sobre o tema das relações raciais, trazendo como eixo condutor o mito da democracia racial. Mesmo que seja obrigatório que os livros didáticos aprovados pelo PNLD abordem as relações étnico-raciais, os debates sobre a população negra brasileira e a sua história, apresentados nos livros de sociologia, trazem algumas problemáticas. Isso porque a discussão fica em torno da temática da escravização e do racismo e a agência negra no Brasil aparece somente de forma breve e transversal nesses materiais.

Ao não tratarmos desta agência, assim como as figuras que fizeram parte historicamente da mesma, enquanto o grande protagonista das viradas discursivas e sociais, contribui para que, de certa forma, a ideia da existência de uma “harmonia” em torno das relações raciais e suas teorias, se mantenha. Torna-se importante, em vista disso, que as teses de intelectuais negros e negras que rebatem essas ideologias outras (desde ao menos, meados do

século XIX), sejam não apenas mencionadas, como de fato consideradas e narradas nos materiais didáticos. Isso também oportuniza que sejam criadas novas representações no imaginário social. Além do mais, novas possibilidades de discussões também surgem a partir disso, uma vez que poderíamos debater sobre outras perspectivas históricas a respeito da forma em que as relações raciais e seus emblemas se constituíram no Brasil e ainda, construir novas indagações em torno das mesmas.

Palavras-chave: Racialização; Movimento Negro; Livros Didáticos de Sociologia

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia PNLD 2007**. Disponível <em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2007/>> . Acesso em: Nov. 2021.

BRASIL. **Guia PNLD 2018**. Disponível <em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>> . Acesso em: Nov. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Agência criativa negra: rejeições articuladas e reconfigurações do racismo** / Valter Roberto Silvério. Prefácio de Anete Abramowicz. - São Paulo: Intermeios, 2022. 272 p.



**Encontro Nacional de Ensino de
Sociologia na Educação Básica**

Salvador, 07 a 09 de julho de 2023 – Belém-PA.

Ensino de Sociologia em tempos difíceis:
aprendizagem da Ciência, da Coragem e Esperança

**Currículos e Livros Didáticos no
“Novo” Ensino Médio**

PERCEPÇÕES ESTUDANTIS DA SOCIOLOGIA ESCOLAR: UMA COMPREENSÃO CURRICULAR

Mayara T. S. Soares¹
Newton Malveira Freire²

RESUMO

Este trabalho se apresenta como uma análise das percepções estudantis acerca do currículo de Sociologia nas escolas estaduais de Fortaleza, através de uma pesquisa realizada em 2021. Para tanto, as metodologias utilizadas no percurso foram quantitativa, uma vez que utilizou dados coletados do questionário aplicado online aos(às) estudantes, e qualitativa, no que concerne à aplicação do questionário e análise dessas informações. O objetivo precípua do trabalho se mostra, portanto, na compreensão, a partir da experiência do alunato com os conteúdos da Sociologia escolar, das operações críticas e das representações que eles realizam sobre o currículo dessa disciplina. O aporte teórico se baseou em Lopes e Macedo (2013), Gonçalves (2020) e Arroyo (2014) e, no que aponta à concepção de representações sociais utilizadas na pesquisa, a referência foi de Jodelet (1984). Dos muitos aspectos coletados na conclusão, destaco que 85% dos estudantes têm o interesse pelo estudo despertado pelo(a) professor(a), 79,7% conseguem associar a Sociologia com sua realidade, além de declarar uma receptividade satisfatória da componente, bem como no reconhecimento da importância na sua formação cidadã (94,2% consideram que sim, a Sociologia ajuda na formação enquanto cidadão).

Palavras-chave: Percepções estudantis, currículo, conteúdos.

1 Mestre pelo curso de Ensino em Sociologia (Profsocio) pela Universidade Federal do Ceará- UFC, branca, feminino, Fortaleza/CE, mayaratamea@gmail.com;

2 Mestre pelo curso de Ensino em Sociologia (Profsocio) pela Universidade Federal do Ceará- UFC, branco, masculino, Fortaleza/CE, newtonfreire@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte do resultado da pesquisa de mestrado realizada no Profsocio, em 2021, que tinha o intuito de apresentar um material produzido para os(as) professores(as) que lecionam Sociologia no ensino básico a partir da análise das representações que os(as) estudantes da rede pública de Fortaleza têm da componente curricular. Nesse percurso, vários dados relacionados às percepções estudantis acerca de material didático, metodologia do(a) professor(a) e currículo da Sociologia foram coletados. A fim de compor esse trabalho, apresentaremos os resultados levantados acerca dos dados sobre o currículo, bem como a análise destes. As informações se propõem a auxiliar o(a) docente e a escola a identificar que aspectos do currículo estão alinhados com as percepções e realidade dos(as) discentes.

O objetivo precípua do trabalho se mostra na compreensão, a partir da experiência do alunato com os conteúdos da Sociologia escolar, das operações críticas e das representações que eles realizam sobre o currículo dessa disciplina.

As discussões que propomos desencadear perpassam ainda o papel formativo atribuído à Sociologia no contexto escolar. Relembramos os debates centrados na institucionalização da disciplina nos ensinos superior e médio e as implicações para sua legitimidade nas escolas, além da sua atribuição de preparo intelectual dos(as) jovens do ensino médio para a interpretação dos fatos sociais em que estão inseridos. Para tanto, é importante destacar a relevância da sanção da lei Nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia no ensino médio, além da Lei Nº 13.415/2017 que promoveu mudanças consideráveis na legislação educacional escolar, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018. Esse panorama torna o estudo das representações dos(as) estudantes acerca das disciplinas, das metodologias de ensino ou do currículo relevantes.

No que concerne ao estudo das representações e considerando sua relevância, Oliveira e Silva (2020) realizaram um levantamento dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Sociologia exclusivamente na temática da Sociologia da Educação. Nesse levantamento, que tem um recorte de 2013 a 2016, observamos que representações e per-

cepções são objetos de estudo que aparecem com frequência considerável, incluindo as concepções e atitudes dos sujeitos educacionais frente aos mais diferentes elementos que emergem das temáticas, perdendo somente para os trabalhos sobre formação docente (OLIVEIRA; SILVA, 2020).

Há, nessa abordagem baseada nas representações, um campo de interesse das Ciências Sociais, uma vez que é possível tratar fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por trabalhos científicos. As representações estão nos discursos, são difundidas pelas palavras, transmitidas nas mensagens e imagens midiáticas, consolidadas nas condutas e administração de bens e espaços. No caso deste trabalho, pode ser encontrada por meio da técnica de pesquisa do questionário. Isso demonstra como as representações sociais podem ser facilitadas em muitas ocasiões. Conforme Jodelet (1989)

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 1989, p. 5).

O recorte utilizado na pesquisa abrange os(as) estudantes de 3ª série do Ensino Médio da capital Fortaleza. Em universo de pouco mais de 100.000 estudantes matriculadas(os) no ano letivo de 2021, a primeira escolha está vinculada ao fato de que esses(as) jovens já tiveram contato com a Sociologia ao menos nos dois anos anteriores e, portanto, representam um perfil para análise melhor enquadrado no aspecto fundamental do estudo, que é a Sociologia fazer parte da sua trajetória escolar. Além disso, atendendo à delimitação do local, a região de Fortaleza compreende o maior número de escolas do estado, com as três tipologias relevantes à pesquisa, a saber: escolas profissionais, escolas em tempo integral e escolas regulares. Atualmente, são 151 escolas na capital cearense, distribuídas em seis regionais e três superintendências centrais (Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza 1, 2 e 3) pela organização da SEDUC.

Este é, portanto, um trabalho que parte das percepções/representações discentes e, conforme aponta Soldan (2015) em sua dissertação de mestrado sobre a mesma temática, realizada em Curitiba, há destaque de três principais termos: essas (representações sociais) são um tipo de conhecimento que se dá na interação social e, além disso, prescreve práticas. Ou seja, faz parte do seu cotidiano, ajudando a definir e a nomear todos os aspectos que se apresentam no nosso cotidiano, interpretando-os, construindo significados e estabelecendo posicionamentos.

METODOLOGIA

O percurso metodológico apresenta duas estratégias: uma abordagem qualitativa, o que, em ciências sociais, é uma abordagem quase espontânea, e também quantitativa, visto que considera um volume de dados necessários para analisar as percepções e embasar a análise desse material.

No esforço em abranger esse campo de investigação empírica com método exploratório, a técnica utilizada foi o questionário *online*, uma vez que foi uma estratégia que pode responder à demanda do trabalho, considerando as especificidades do momento de pandemia de COVID-19 em que foi realizada a pesquisa, ainda no ano de 2021.

A escolha pelos itens que compõem o questionário passou por várias considerações, principalmente no que diz respeito às possibilidades de informações que cada variável poderia oferecer. Nesse caso, a construção atendeu ao seguinte raciocínio: um conjunto de itens sobre os aspectos socioeconômicos dos estudantes, a fim de verificar quem são; e itens que destacam as percepções destes(as) acerca da Sociologia escolar em diferentes aspectos, como currículo, metodologia e material didático. No caso deste trabalho, iremos nos ater aos aspectos curriculares.

A divulgação do material colheu informações de 629 estudantes entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2021, correspondendo a 0,54% das(os) educandas(os) regularmente matriculadas(os) apenas na cidade de Fortaleza. Além dos entraves burocráticos quanto à permissão no envio por parte da Secretaria da Educação do Estado, outro obstáculo encontrado foi o período não propício para os(as) discentes atuarem como colaboradores

respondentes, pois no segundo semestre do referido ano letivo, as unidades escolares, sob orientação da própria instituição de educação, reservaram toda a atenção à preparação para as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e também do Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM). Ainda assim, o uso desse método foi importante, pois garantiu a formação de um banco de dados automático, transferindo as informações de forma fácil e rápida (FALEIROS, 2016). Esse aspecto do método foi fundamental para a etapa posterior da pesquisa que foi a análise dos dados para produção de um material informativo aos(as) professores(as).

Em relação a análise dos dados coletados com o questionário, a intenção se voltava para traços mais conhecidos das representações dos(as) estudantes. Havia, portanto, o pressuposto de que eles(as) tivessem esses referenciais comuns, mesmo com diferenças de idade, de sexo, tipos de escola e outras variáveis.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: O QUE OS DADOS TÊM A DIZER SOBRE O CURRÍCULO DA SOCIOLOGIA?

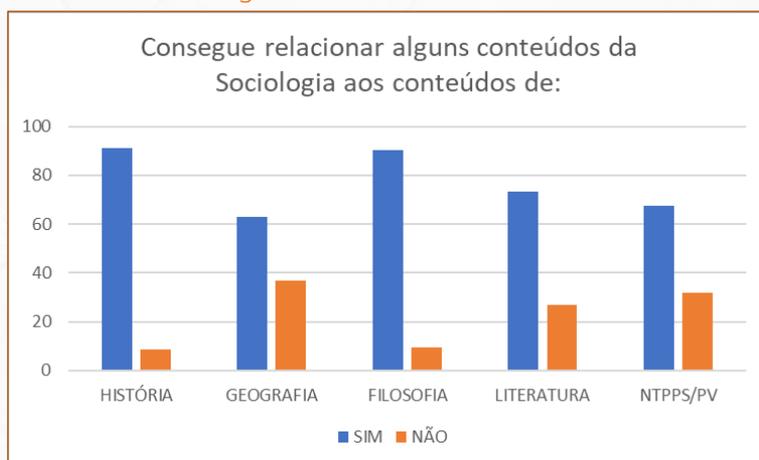
Para essa ação, bem como a geração de tabelas e gráficos, trabalhamos com a plataforma de *software* de análise estatística *IBM SPSS*, muito utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais nos últimos anos. Nesse pacote estatístico, podemos fazer a gestão e acesso de uma ampla quantidade de dados, criar, combinar, definir e alterar variáveis, conhecer a quantidade de casos e as variáveis que existem no banco de dados, calcular medidas simples e múltiplas, fazer o cruzamento das variáveis diferentes, construir vários tipos de gráficos e executar diversas análises com as variáveis (SANTOS, 2018). Trata-se, portanto, de uma técnica quantitativa com o propósito de estabelecer padrões e tendências de respostas, no nosso caso, das representações dos(as) estudantes, a população em específico.

Para conhecer que percepções os estudantes têm do currículo de Sociologia, selecionamos as seguintes variáveis: A) a associação da Sociologia com outras componentes curriculares; B) a Sociologia como ajuda na formação cidadã; C) conteúdos trabalhados com maior frequência; D) conteúdos que

possam trazer ou não desconforto³; E) associação dos conteúdos com a realidade; F) o que a Sociologia ajuda a entender melhor; G) mudança de opinião a partir do que aprendeu nas aulas de Sociologia; e H) o que os conteúdos de Sociologia ajudam a entender melhor? A fim de refinar nossas análises, consideramos também o cruzamento dessas variáveis com algumas relacionadas ao perfil socioeconômico demonstradas anteriormente.

Dispostas essas primeiras informações, iniciamos com os itens que questionavam se os(as) estudantes conseguem associar a Sociologia com outras componentes curriculares e as respostas foram:

Gráfico 1 – Consegue relacionar alguns conteúdos da Sociologia aos conteúdos de: História, Geografia, Filosofia, Literatura, NTPPS/PV?



Fonte: própria autora.

As componentes de História e de Filosofia se apresentam como componentes mais relacionadas à Sociologia no que se refere aos conteúdos trabalhados, com 91,2% e 90,3% das respostas, respectivamente. Tendo em vista as inúmeras influências mútuas, a Sociologia tem, para começo de qualquer discussão, nos seus fundadores, nomes de importância renomada para a História. Poderíamos colocar até mesmo as duas como componentes depen-

3 Aqui, o termo “desconforto” está relacionado ao tema. Contudo, não podemos aferir com certeza se algumas respostas não consideraram a forma como o professor aborda, por exemplo.

dentos, quanto ao que se pretende, ao mesmo tempo em que são autônomas, com técnicas, metodologias e orientações específicas de cada ciência. Já no que diz respeito à relação com a Filosofia, há também uma identificação forte dos teóricos na Sociologia. Há ainda um percurso similar dessas duas componentes no currículo da educação básica, apresentando, inclusive, o trabalho de um mesmo docente lecionando aula nas duas componentes, o que já foi mencionado nesta pesquisa quando exposto que a Sociologia conta com número considerável de profissionais que não são formados na área. O mesmo pode-se dizer em relação à componente de Filosofia.

Os(as) estudantes de escolas de ensino profissional demonstraram maior associação em relação a alguns componentes curriculares: somente nessa tipologia de escola há destaque na associação dos conteúdos de Sociologia com História (95,1%), Geografia (72,1%) e Projeto de Vida (81,1%). Esta última se insere no currículo dessas escolas desde 2013 e tem como proposta oportunizar aos estudantes a reflexão e a elaboração dos seus projetos de vida e carreira, baseada em uma metodologia de formação docente, elaboração de material didático e acompanhamento implementados pelo Instituto Aliança⁴, com a qual a SEDUC tem parceria desde 2012.

Quanto à pergunta se a Sociologia ajuda na formação enquanto cidadão, 94,2% afirmaram que sim. Essa associação, em verdade, sempre esteve ligada ao ensino dessa disciplina. Conforme Rêses (2007) destaca, a relação dos conteúdos sociológicos com a formação cidadã está na associação dos seus conceitos à realidade social dos estudantes, o que ajuda na compreensão dos processos vinculados à sociedade moderna e, por conseguinte, na elaboração do senso crítico.

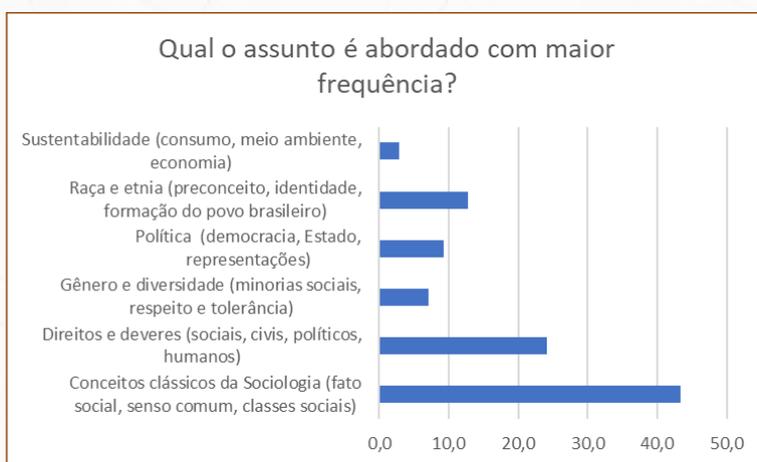
Assim como destacam Lopes e Macedo (2013), o currículo se apresenta como essa relação do indivíduo com os acontecimentos do mundo e também consigo, o que dá sentido para que, na análise das representações dos(as) estudantes, também tenhamos levado em consideração suas características

4 Os dados não representam necessariamente a realidade dos conteúdos dispostos no currículo escolar. Ou seja, não se pode afirmar que os assuntos mais abordados são da Sociologia clássica, pois, a título desta pesquisa, estamos trabalhando com as percepções dos(as) estudantes.

socioeconômicas. Para os autores, a vivência na escola e o aprendizado que ela proporciona é também uma leitura da sua vida fora desse espaço, o que destaca no currículo a função de tentar entender essa experiência.

Também perguntamos sobre os assuntos abordados com maior frequência pelo professor e os dados obtidos, de acordo com o gráfico 5 que segue, foram de prevalência dos conteúdos da Sociologia clássica (43,3%)⁵, seguido dos conteúdos sobre direitos e deveres (24,1%), raça e etnia (12,8%), política (9,3%), gênero e diversidade (7%) e sustentabilidade (2,9%).

Gráfico 2 – Quais os assuntos abordados com maior frequência?



Fonte: própria autora.

A presença marcante da Sociologia clássica (43,3%) estabelece a permanência de conceitos fundamentais para a compreensão da leitura sociológica dos fatos sociais, ainda que esta não seja uma temática mais relacionada para a 3ª série conforme os materiais didáticos trabalhados pela rede. Alguns documentos estaduais que servem de parâmetro curricular, como o Escola Aprendiz, apresentam relevância no auxílio de conteúdos e métodos de abordagem utilizados por professores(as) de todas as disciplinas. Criado em

5 O Instituto Aliança é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que mantém parceria com a SEDUC desde 2012, desenvolvendo e acompanhando metodologias e produtos educacionais.

2009, o material era a maior referência aos docentes até o lançamento do PNLD de 2012, quando inseriram os livros de Sociologia.

Os assuntos ligados a direitos e deveres (24,1%) inserem também aspectos relacionados à política, o que em Sociologia exige uma abordagem cautelosa e, acima de tudo, científica a fim de evitar a politização e as interpretações equivocadas em um momento de intenso policiamento das aulas enfrentado pelos professores.

A respeito desse assunto, Gonçalves (2020) destaca que

a profissão de docente, no Brasil, apesar de nunca ter gozado de grande prestígio, vem nos últimos anos sofrendo um processo de perda de legitimidade e de desprestígio social. Se antes os baixos salários, as condições de trabalho inadequadas e a desvalorização da carreira eram os principais empecilhos para que as novas gerações se interessassem pela profissão, atualmente se acrescentam os ataques ao trabalho do professor, à sua legitimidade como profissional e os ataques ao seu conhecimento e a sua maneira de difundi-lo. (GONÇALVES, 2020, p. 178).

As dificuldades expressas ganham destaque quando, na pesquisa, as perguntas se referem a um possível desconforto em relação a alguma temática. Nesse aspecto, consideramos as macrotemáticas: gênero e diversidade sexual; raça e etnia; e política. As respostas dos(as) estudantes destacam que, em sua maioria, não há desconforto no que concerne às aulas com essas temáticas (em mais de 80% a negativa para cada uma, com exceção de “política”). Em política, esse índice desce para 69,2%.

Ao cruzarmos essa variável “política” com “raça/etnia”, verificamos que 23,9% dos(as) estudantes declarados pretos apresentam sim desconforto. Já quando a temática é sobre raça/etnia, os(as) estudantes em todas as tipologias de escolas não apresentam desconforto, estando em mais de 80% as respostas. Considerando a idade, os(as) estudantes também apontam não se sentir desconfortáveis com a temática raça/etnia numa proporção semelhante, conforme aponta o gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 – Você se sente desconfortável nas aulas sobre raça e etnia? x Idade

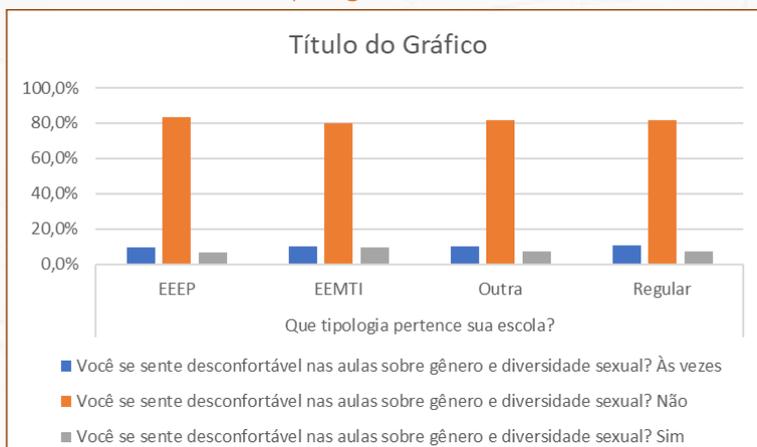


Fonte: própria autora.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, de 2020, demonstram que o Ceará apresentava 27,2% de população branca, 5,9% de cor preta e 66,2% de cor parda. Um cenário diferente da década anterior, com predominância de população branca. A mesma fonte aponta que, no mesmo ano, o número de estudantes negros e pardos com frequência líquida no ensino médio é de 72,4%. Uma importante ferramenta que permite compreender essas mudanças de perspectivas em relação à configuração das identidades e o processo de aceitação está no trabalho realizado nas escolas. Cada vez mais inserido nas discussões, principalmente de componentes da área das ciências humanas, como a Sociologia, as informações acerca da composição identitária, do racismo, de raça e etnia fazem-se presentes no currículo. Certamente, não se trata aqui de um trabalho equânime na rede de ensino cearense, mas com evidentes conquistas e ampliações nas discussões.

Ao estudarmos as informações ligadas às aulas sobre gênero e diversidade sexual, os números apresentados conferem que os(as) estudantes, em todas as tipologias escolares, não se sentem desconfortáveis quanto a essa temática. O gráfico 7 destaca essa constatação na pesquisa:

Gráfico 7 – Você se sente desconfortável nas aulas sobre gênero e diversidade sexual x Tipologia da escola



Fonte: própria autora.

Considerando importante um currículo em que a(o) discente se sinta representada(o), perguntamos se estes(as) conseguiam relacionar os conteúdos das aulas de Sociologia com a sua realidade social de vida e, como resposta, 79,1% afirmaram que sim. Na associação com o gênero, as respostas destacaram que os(as) estudantes que se identificavam na categoria “outros” percebiam mais essa associação (87,5%).

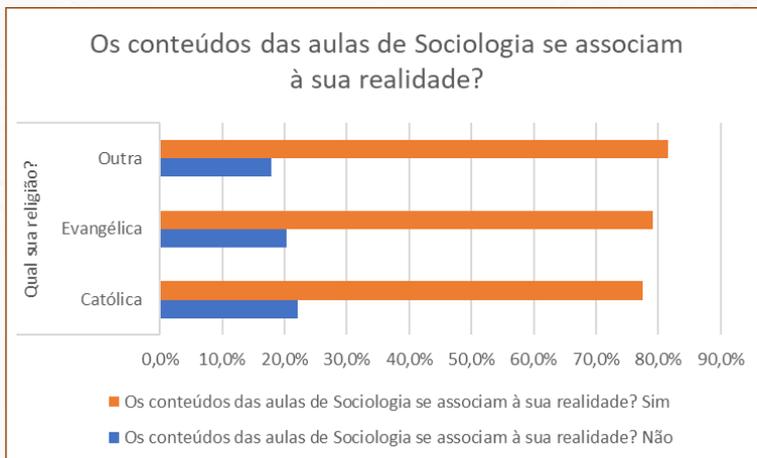
Gráfico 8 – Os conteúdos das aulas de Sociologia se associam à sua realidade? X Gênero



Fonte: própria autora.

Assim sendo, o mesmo destaque se aplica à associação com a religião, conforme o gráfico 9 sucessivo:

Gráfico 9 – Os conteúdos das aulas de Sociologia se associam à sua realidade? X Religião



Fonte: própria autora.

As(os) estudantes que consideram ser de religião católica pertencem ao grupo que menos associam os conteúdos de Sociologia à sua realidade, com 77,5% dos respondentes. Nas categorias evangélicos e outra religião, verificamos um maior percentual de associação dos conteúdos à realidade: 79,1% e 81,5%, respectivamente. Sobre a variável, Abreu *et al.* explicam:

A religião é um fenômeno social que perpassa a vida de muitos indivíduos e influencia suas práticas e representações para além do âmbito religioso, sendo considerada uma variável explicativa em muitos estudos. A Sociologia, desde o pensamento dos clássicos, tomou a filiação religiosa como uma variável explicativa na investigação de fenômenos morais e econômicos. Émile Durkheim mostrava como crenças e ritos religiosos contribuíam para tipos diferentes de solidariedade, que resultavam em variações nas formas de suicídio. Max Weber mostrou como o ethos religioso, no caso dos protestantes, levava a uma vida baseada em uma conduta metódica, disciplinada e racional. (ABREU *et al.*, 2021, p. 27).

Os dados podem ser analisados na perspectiva de que, assumindo um caráter relevante no tocante à educação em direitos humanos, a Sociologia poderia contribuir na expansão de valores de superação do ódio e das segregações marcantes na sociedade brasileira. É comum que as aulas da componente também considerem o desenvolvimento da cultura brasileira calcada no cristianismo, porém os materiais didáticos já atuam na defesa da laicidade.

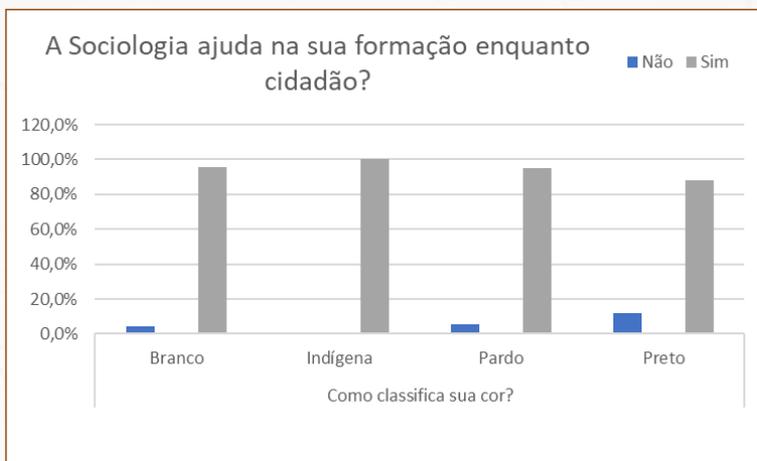
Em outros cruzamentos com a variável “você consegue relacionar os conteúdos das aulas de Sociologia com a sua realidade?”, quanto a cor/raça, por exemplo, constatamos que 80,9% dos(as) estudantes brancos conseguem fazer essa associação melhor, assim como os(as) estudantes das escolas profissionais (83,6%). Levando em consideração a idade, a pesquisa apontou que os(as) estudantes maiores de 18 anos apresentam índices menores (77,6%).

Concentrados(as) no turno noturno (73,9%), esses(as) estudantes apresentam uma realidade que diverge dos mais jovens e, principalmente, dos que estudam em período integral. Conforme destaca Arroyo (2014), o nível médio da educação básica recebe *outros* tipos de estudantes, jovens, adolescentes, inclusive docentes, que precisam reconhecer suas diferenças numa tradição curricular pautada na homogeneidade. A tarefa é dificultada quando não consideramos os(as) estudantes trabalhadores, pois

[...] o lugar do trabalho e o tipo de relação a ser estabelecida nesse nível de ensino estão longe de ser consensuais. Pois se o Ensino Médio é uma das etapas da educação básica brasileira que tem provocado várias discussões, pode-se dizer que o lugar do trabalho e o modo de compreendê-lo nesse nível de ensino são responsáveis por boa parte delas. (ARROYO, 2014, p. 207).

Ainda que documentos oficiais e a compreensão de muitos professores corroborem a percepção de que a Sociologia ajuda na formação do(a) estudante enquanto cidadão, levantamos esse questionamento na pesquisa e, associado aos dados socioeconômicos do público discente, verificamos que, em relação a gênero, raça e religião há quase uma unanimidade no entendimento de que a componente contribui na formação cidadã, conforme verificamos no exemplo do gráfico 10, que relaciona à raça/etnia:

Gráfico 10 – A Sociologia ajuda na sua formação enquanto cidadão x Qual a sua cor?



Fonte: própria autora.

Seja imbricada nas relações sociais ou mesmo intervindo na realidade, a Sociologia mobiliza condutas que tornam o exercício da cidadania evidente para os(as) estudantes.

A última variável referente à categoria currículo na pesquisa remete à capacidade ou não de a Sociologia ajudar a entender melhor algumas questões centrais (política; diversidade e gênero; respeito e tolerância; e direitos civis, políticos, sociais e humanos). Embora não seja pretensão da componente tentar explicar condutas pessoais, a compreensão dos fatos sociais contribui para que o indivíduo se perceba enquanto integrante dessa engrenagem que é a sociedade e, consecutivamente, possa entender como o contexto social influencia certas ações ou escolhas. Nesse aspecto, 52,10% dos estudantes afirmaram que a Sociologia ajuda a entender melhor sobre eles(as) mesmos(as).

Gráfico 11 – Os conteúdos de Sociologia ajudam a entender melhor sobre: Eu mesmo, Direitos, Respeito e Tolerância, Diversidade e Gênero, e Política?



Fonte: própria autora.

Quando se trata de política, a Sociologia contribui para uma melhor compreensão em uma proporção maior aos(as) estudantes pardos (90,1%), católicos (93,2%), das escolas profissionais (96,7%) e aqueles com 17 anos (90%). Quando se trata de gênero, os números referentes à assertiva são bem próximos, com 89,2% para o feminino, 87,8% para masculino e 87,5% para a categoria “outros”.

Sobre Diversidade e Gênero, os dados apontam que maiores de 18 anos (89,7%), a categoria “outros” (93,8%), pardos (87,9%) e a categoria “outros” em religião (90,2%) são os(as) que conseguem compreender mais da temática através dos conhecimentos sociológicos trabalhados na escola. Um dado relativo à religião, que é o da frequência com que se vai aos encontros religiosos, pode ser verificada na próxima ilustração gráfica:

Gráfico 12 – Os conteúdos de Sociologia ajudam a entender melhor sobre diversidade e gênero x Frequência que vai aos encontros religiosos



Fonte: própria autora.

Enquanto disciplina que oferece as ferramentas para a compreensão dos aspectos da realidade social e política dos estudantes, a leitura dos gráficos até então nos permite considerar que a presença da Sociologia no currículo escolar tem feito um trabalho significativo. Desse modo, como destaca Lahire (2014), a disciplina tem como objetivo contribuir na produção do conhecimento racional e coerente do mundo social, alcançando o que está oculto diante da experiência imediata. Vale ressaltar que, mesmo com as mudanças promovidas pela Base Nacional Comum Curricular e a Reforma no Ensino Médio a partir de 2017, os estudantes da pesquisa não foram afetados, pois estes ainda carregavam muito do currículo anterior às mudanças. Dessa forma, os dados demonstram que essa compreensão dos fatos sociais proporcionada pela disciplina, ajudam no processo de observação e objetificação do mundo social, assim como as variáveis adotadas e demonstradas nos gráficos, pois são aspectos do cotidiano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da aplicação de questionário aos(as) estudantes, percebemos como a Sociologia se situa em um lugar importante nas suas vivências, como na construção e na mudança de opinião sobre determinado assunto por

causa da componente. Os diálogos, as temáticas e as metodologias aplicadas nas aulas são peças fundamentais na compreensão de si e do que ocorre ao redor, e isso não passa despercebido pelos(as) jovens. Em sua multiplicidade e diversidade, apreendem as informações e (re)formulam ideias, inseridos em um contexto histórico/social/político. Há, portanto, uma compreensão de juventudes na pesquisa em seu aspecto de formação social, diverso e cultural.

Os dados coletados nessa fase dispõem de uma multiplicidade de informações como, por exemplo, a verificação de que 74,4% pensam que o(a) professor de Sociologia ensina de um jeito diferente e 85% deles têm o interesse pelo estudo despertado pelo(a) professor(a). Tendo a Sociologia passado por vários momentos de instabilidade no currículo, saber que o profissional que atua com essa componente vêm possibilitando o interesse do(a) estudante pelo conhecimento, faz pensar no que Florestan Fernandes disse em 1954, quando no I Congresso Brasileiro de Sociologia, ao falar sobre a importância do ensino da sociologia na escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial.

Contudo, ainda sobre a experiência de verificar as percepções estudantis acerca da Sociologia escolar através de questionário, também constatamos como ela está enraizada no cotidiano da instituição escola, sobretudo quando o material didático e o(a) professor(a) que ministra a componente se utilizam dessa prerrogativa para trabalhar os assuntos em sala de aula. Essa aproximação com a realidade dos(as) estudantes faz da componente uma ferramenta de compreensão dos acontecimentos, expresso nas respostas em 79,7% dos casos, além de ter conteúdos semelhantes ou interligados em outras componentes. Essas e outras informações coletadas contribuem para declarar uma receptividade satisfatória da componente pelos jovens no ensino médio, bem como no reconhecimento da importância na sua formação cidadã (94,2% consideram que sim, a Sociologia ajuda na formação enquanto cidadão).

Os resultados ainda revelaram que a componente de Sociologia apresenta algum destaque junto aos(às) estudantes de Fortaleza quanto ao material didático, à metodologia das aulas e, especialmente, ao currículo/

conteúdos. Nem mesmo as mudanças ocorridas no contexto nacional em relação à nova reorganização curricular afetaram o espaço que a componente apresenta no currículo das escolas, considerando também o fato de que, no Ceará, as componentes continuam na configuração de disciplinas, com espaços específicos para cada uma.

É certo que esse tipo de estudo, das representações dos(as) estudantes em relação à Sociologia escolar, não consegue captar aspectos relacionados ao nível do conhecimento e capacidade analítica dos(as) discentes acerca dos seus conteúdos, mas servem para compreender como a componente se apresenta para os(as) jovens que cursam o ensino médio em Fortaleza e, com esforço, possa demonstrar a relevância da permanência da Sociologia no currículo do ensino básico, além de encontrar as necessidades de aperfeiçoamento junto aos(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Domingos Sávio *et al.* Religião e diálogo: notas sobre a educação de mães do Bolsa Família. *In:* LOPES, Valmir; ABREU, Domingos Sávio; RIOS, Genilria (org.). **Quando gira a roda da História** – O programa Bolsa Família e seus beneficiados. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê? *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (org). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 54-73.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto – enferm.**, n. 25, v. 4, p. 1-6, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxx7LT78W3JBTdpjf/?lang=en>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. Ser professor em tempos de escola sem partido. *In:* GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuã P. (org). **Escola e Universi-**

dade: encontros entre sociologia e educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. p. 177-197.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In:* JODELET, D. (org.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. [Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação, 1993].

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, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. Os caminhos da produção acadêmica em Sociologia da Educação no Brasil. *In:* FAZZI, Rita de Cássia; LIMA, Jair Araújo de (org.). **Campos das Ciências Sociais: figuras do mosaico das pesquisas no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: Vozes, 2020.

RÊSES, E. D. S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/920>. Acesso em: 30 de janeiro de 2023.

SANTOS, Alexandra. **IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa**. online. 2018. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/IBM-SPSS-como-ferramenta%20de-pesquisa-quantitativa-alexandra-santos.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

SOLDAN, T. L. **A construção de um saber que se dá em interação:** uma análise de representações sociais da sociologia escolar. 2015. 125 f. –Dissert-

tação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40943>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

A BNCC PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O DISCURSO DA ADAPTAÇÃO DO SUJEITO AO NEOLIBERALISMO

*Clara Chaves Marques Faria¹
Sayonara Leal Amorim²*

INTRODUÇÃO

Desde que foi proposta, a Reforma do Ensino Médio de 2017 no Brasil foi cercada por controvérsias acerca da pertinência dos atores envolvidos na sua construção, dos procedimentos pelos quais foi apresentada e aprovada, dos motivos e interesses que a perpassaram, do problema da fragmentação curricular, da desconsideração das críticas da juventude ao ensino médio no Brasil, e, finalmente, do seu caráter neoliberal.

Em Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017, lançada em junho de 2022, cerca de 21 entidades de representação de ensino e pesquisa do país postularam a anulação da Reforma. Em 2023, o governo federal suspendeu seu prazo de implementação diante da intensificação da pressão de movimentos pela revogação do “Novo” Ensino Médio. Portanto, trata-se de debate público atual e ainda não pacificado.

Este texto faz eco às críticas à lei de 2017 que circulam em várias instâncias da esfera pública brasileira propõe uma reflexão acerca do imperativo da adaptação (STIEGLER, 2019) à subjetividade neoliberal constitutiva da formação discursiva da atual Base Nacional Comum Curricular para o Ensino

1 Bacharela em Sociologia e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília – DF, branca, mulher, Brasília/DF. claracmfaria@gmail.com;

2 Professora Associada do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília – DF, mulher, Brasília/DF. sayoleal@gmail.com;

Médio (BNCCEM) (BRASIL, 2018). Buscamos compreender as afinidades entre as mudanças curriculares fundamentadas nos marcadores semânticos “projeto de vida” e “empreendedorismo” veiculados na BNCCEM e a instrução para a formação de sujeitos neoliberais empreendedores de si. Com base no método da Análise do Discurso (ORLANDI, 2005), destacamos essas duas expressões enquanto categorias-chaves que reforçam o registro discursivo da adaptabilidade ao meio.

Nesses recortes da BNCCEM pudemos observar a presença da formação discursiva neoliberal, onde ganha relevo a ideia de subjetividades aptas à “flexibilidade”, “autonomização” e “criatividade” afins à concepção do sujeito como um “empreendedor de si” (DARDOT; LAVAL, 2016). Essas características são valorizadas na medida em que são adequadas à adaptação a um mercado de trabalho “complexo e flexível”, que, no caso do Brasil, é marcado pelo enfraquecimento da legislação laboral e pela disseminação de formas de trabalho precarizado, intermitente, terceirizado e informal.

REFERENCIAL TEÓRICO

O neoliberalismo se apresenta cada vez mais como racionalidade a serviço da adaptação passiva ao capitalismo, que rege mentalidades e comportamentos individuais nas mais diversas situações da vida cotidiana, com repercussões sistêmicas (DARDOT; LAVAL, 2016). A especificidade da forma de regulação do neoliberalismo é a homogeneização da figura dos sujeitos em torno da empresa, na construção de um sujeito neoliberal “empreendedor de si mesmo” (*ibidem*).

A educação, nesse contexto, é compreendida como um investimento para a aquisição de capital humano, de modo que se torna um bem privado com valor econômico. A escola passa a ser entendida como uma empresa provedora de formação inicial de sujeitos adaptáveis às inconstâncias e variações do trabalho e da sociedade, movidos pelos ideais de eficiência, mobilidade e interesse (LAVAL, 2004).

A BNCC para o “Novo” Ensino Médio introduz dois marcadores curriculares cuja articulação se alinha a uma pedagogia adaptativa: o “projeto de vida” e o “empreendedorismo”. A noção de projeto de vida encontra uma

formulação promissora na teoria social de Alfred Schutz (1979, p. 138), que vislumbra o “projeto” como “a antecipação da conduta futura por meio da fantasia”. Alves e Oliveira (2020), entretanto, apontam que o sentido da expressão “projeto de vida” no contexto educacional atual tende a se aproximar de um sentido economicista e utilitarista, ao ser empregado por organismos multilaterais e instituições privadas.

Outro aspecto central é a definição do empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos na BNCCEM. De acordo com a doutrina neoliberal, o empreendedor se caracteriza pelas faculdades e capacidades comerciais que todo sujeito possuiria, de empreender não só em sua atividade profissional, mas nos mais diversos aspectos, podendo tornar-se o empreendedor de sua própria vida (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa ideia de empreendedor é hoje apresentada como a forma ideal de inserção no mercado de trabalho, mobilizando noções como autonomia, criatividade, inovação e dinamicidade.

A cultura do empreendedorismo é tomada como exemplar desse processo reformista da educação e sua disseminação no espaço escolar procura inserir na formação discente básica a construção de sujeitos empreendedores. Compreendemos, assim, o empreendedorismo como um referencial normativo que perpassa as áreas do conhecimento na BNCCEM, suscetível de exercer influência na construção do projeto de vida e nas trajetórias dos estudantes de nível médio.

METODOLOGIA

A Análise do Discurso (ORLANDI, 2005) entra nesta investigação para buscar compreender os sentidos que são criados acerca da noção de quais sujeitos o ensino médio deve formar, ancorando-se nas noções de “projeto de vida” e de “empreendedorismo” presentes e significados na formação discursiva da BNCCEM. A Análise do Discurso possibilita investigar os sentidos que tais noções assumem no atual contexto histórico, marcado pelo neoliberalismo como modo de regulação do capitalismo contemporâneo e modo de regulação da vida.

Com isso em vista, utilizamos a ferramenta de busca para pesquisar no documento da BNCCEM os dois termos anteriormente mencionados e encontramos na seção do ensino médio treze ocorrências da expressão “projeto de vida” e quatro de “empreendedorismo”. Examinamos os trechos encontrados e selecionamos três recortes textuais da BNCC, localizados na seção “As finalidades do ensino médio na contemporaneidade”.

A partir da reconstrução crítica dos significados evocados por essas duas noções, buscamos investigar como esses conceitos no contexto da BNCC sugerem sentidos que se aproximam da constituição de um sujeito adaptado à atual ordem societal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos recortes da BNCCEM analisados pudemos observar a presença da racionalidade neoliberal no sentido de orientar os pensamentos, práticas e condutas por meio de técnicas e dispositivos de disciplina que contribuem para a construção de uma subjetividade apta e condicionada normativamente à “flexibilidade”, autonomização e criatividade, que se apoia na ideia do sujeito como um “empreendedor de si”. Essas características são valorizadas na medida em que são adequadas à adaptação a um mercado de trabalho “complexo e flexível” marcado pelo enfraquecimento da legislação trabalhista e pela disseminação de formas de trabalho precarizado, intermitente, terceirizado e informal. Espera-se, assim, do estudante egresso do ensino médio flexibilidades que o capacitem a transitar de uma situação nova para outra, superando adversidades, em movimentos adaptativos, conforme as intempéries econômicas.

Ponderamos que a prescrição da orientação curricular oficial não corresponde imediatamente à sua efetivação no currículo das escolas, uma vez que há diversos movimentos de mudanças e adaptações amparadas em realidades contextuais na transposição do currículo oficial nacional para o currículo das unidades escolares. Assim, os sentidos construídos no que diz respeito à subjetividade neoliberal não são deterministas, uma vez que novos sentidos e alternativas podem ser criados pelos agentes envolvidos com a educação na construção e aplicação dos currículos. Dessa maneira,

são necessárias outras investigações para analisar os sentidos efetivamente construídos por docentes e discentes nas aulas de “projeto de vida” nos diferentes contextos das escolas brasileiras.

Palavras-chave: novo ensino médio; adaptação; neoliberalismo; discurso.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, 7(8), p. 20-35, 2020.

BRASIL. BNCC Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016 [2009].

Laval, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [2004].

Orlandi, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

Schutz, A. Ação no mundo da vida. In: WAGNER, H. R. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Stiegler, B. **Il faut s'adapter: sur un nouvel impératif politique**. Paris: Gallimard, 2019.

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS CURRICULARES: UMA ANÁLISE DO LUGAR DA SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

Silas Souza Savedra¹

Janedalva Pontes Gondim²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é produto da minha dissertação de mestrado, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), e corresponde ao conteúdo produzido a partir de um de seus objetivos de pesquisa, a saber: a investigação do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), entendendo este à luz da teoria crítica do currículo (APPLE, 1995/1996; 2006) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012; 2016). Um dos fundamentos centrais da abordagem centra-se na compreensão da educação e, conseqüentemente do currículo, como produto da dinâmica social mais geral, assim como produtor (seja de desigualdades ou como objeto de disputa) das relações sociais na contemporaneidade, ou seja, em face da fase de reestruturação produtiva do capital e do Neoliberalismo como organizador das relações sociais (APPLE, 1995).

Partimos do pressuposto de que o currículo não pode ser entendido a partir de uma perspectiva “fechada” e neutra, apontando para necessidade

1 Mestre em Sociologia pelo ProfSocio, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, negro/pardo, masculino, Barbalha/Ceará, silassaavedraba@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia pela UFPE, professora do ProfSocio e do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale São Francisco- UNIVASF, janedalva.gondim@univasf.edu.br

de uma compreensão mais abrangente e, em se tratando da disciplina de Sociologia, analisando o lugar que o componente ocupa na DCRC, considerando suas particularidades didático-pedagógicas e históricas.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho é analisar o lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Para alcançar este objetivo, realizamos uma pesquisa, de tipo qualitativa, a partir da análise documental proposta por Cellard (2008), elencando os principais documentos que norteiam a implementação da BNCC no estado do Ceará, a saber as fontes foram: O Plano de Implementação da BNCC no estado do Ceará (PLI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Os resultados da pesquisa empreendida apontam para o que denomino de “desfronteirização curricular de cima para baixo”, ou seja, uma imposição do processo de flexibilização curricular pela dinâmica de acumulação flexível do capital congregada a seus objetivos para educação e para o currículo. De forma resumida, existe um processo de cooptação das noções de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” e a colocação dessas noções pedagógicas a serviço dos objetivos didático-pedagógicos característicos de como o Neoliberalismo interpela a educação.

Esses elementos vão ter incidência direta na condição da Sociologia no currículo não só no que se refere a posição da disciplina na estrutura formal curricular, mas no que diz respeito aos impactos em seus pressupostos didático-pedagógicos e na relação nuclear da educação, a saber educador e educando. O histórico de intermitências da disciplina no currículo e as peculiaridades que são próprias do componente curricular implicarão em impactos de características específicas a partir da implementação dessas políticas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa, de tipo qualitativa, foi realizada a partir análise documental tendo como orientação metodológica os pressupostos de Cellard (2008), onde analisamos os principais documentos que norteiam a implementação da BNCC no estado do Ceará, sendo as principais fontes: O Plano de Imple-

mentação da BNCC no estado do Ceará (PLI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Buscou-se nessa etapa da pesquisa fazer uma análise comparativa sobre a forma como o componente curricular de Sociologia apresenta-se na BNCC e no DCRC, com intuito de entender os elementos de continuidade e descontinuidade dos dois documentos. Foi analisado, portanto, elementos que estruturam documentos que estão presentes em um ou outro, assim como daquilo que foi adicionado aos pressupostos da BNCC no DCRC e seus pontos de encontros e desencontros conceituais e pedagógicos.

Para análise dessas categorias foi utilizado o conceito de “classificação” de Bernstein (1996). Dessa maneira, analisamos e identificamos os conceitos sociológicos dos objetos *de aprendizagem* na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a quantidade de *objetos específicos de Sociologia* em relação aos outros componentes curriculares pertencentes à área do conhecimento que o componente está inserido.

O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

As transformações impostas à educação brasileira a partir das reformas educacionais (Novo Ensino Médio e BNCC), são produtos de uma dinâmica social mais ampla. Consideramos principalmente dois aspectos: a reestruturação produtiva do capitalismo (ANTUNES, 2006) que tem o Neoliberalismo como organizador da dinâmica de produção da sociedade (HARVEY, 2008; LAVAL e DARDOT, 2009) e o conjunto de (contra)reformas impostas no Brasil a partir do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) orientados pelo programa “Uma Ponte Para o Futuro”.

No que se refere ao primeiro ponto citado partimos do princípio de que essas reformas no âmbito educacional respondem numa escala mais ampla às transformações impostas pela reconfiguração do capitalismo a partir da forma como o Neoliberalismo reestrutura às dinâmicas da vida social. Por muitas vezes o conceito de “Neoliberalismo” é entendido como algo vago ou que determine fenômenos completamente distintos e que por isso teria sua validade colocada à prova (ANDRADE, 2019). É importante demarcar, portanto, que se entende Neoliberalismo como uma condição contemporânea

em que o Capitalismo se encontra e que determina e orienta a reestruturação produtiva do capitalismo com a finalidade de aumento da acumulação de capital. Outrossim, parte-se do princípio de que existe também um condicionamento das subjetividades dos sujeitos, principalmente no que concerne no incitamento de uma subjetividade amalgamada à radicalização do individualismo.

A esfera educacional, evidente, é setor de extrema importância para esses processos e que tem sua essência no modelo de Pedagogia de Competências e Habilidades que embasa a BNCC e o DCRC, tem uma relação íntima com o processo de mercantilização e privatização da educação, cujo novo objetivo direciona-se à formação dos estudantes voltado à construção de um “novo” trabalhador (RAMOS, 2011) adaptado ao modo de gestão neoliberal, através de um “reaquecimento” da “teoria do capital humano”, e do aprofundamento da subordinação do currículo aos exames supranacionais de larga escala (FERNANDES, 2015; SAVIANI, 2016).

Como demonstra Goodson (1993), é substancial “historicizar” o currículo, entendê-lo como produto de relações sociais complexas e não como um mero elemento dado de forma *apriorística* ou de maneira neutra. O currículo sempre é consequência dos conflitos sociais e dos interesses envolvidos nesses embates. Michael Apple (1995, 2006) também aponta a importância de entender o currículo como resultado de estruturas sociais mais amplas, como a própria educação, a cultura, a economia e a política.

Nesse conteúdo argumentativo, para Motta e Frigotto (2017) a Reforma do Ensino Médio cumpre dois papéis: um econômico e outro político-ideológico. Sendo o primeiro aspecto relacionado, segundo os autores, à teoria do Capital Humano, a partir do *fetichismo* ao determinismo técnico-inovador – tanto é que as áreas do conhecimento adquirem o acompanhamento de “suas tecnologias” em sua denominação - ou daquilo que se chama de “educação do Séc. XXI” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Essa concepção é dominante na história da educação brasileira, apesar de ser de alguma forma “requentada” nos diversos contextos de sua aplicabilidade. Essa concepção esteve alinhada aos projetos *neodesenvolvimentistas* do séc. XX, mas acopla-se nos objetivos e na estrutura ideológica da educação para o neoliberalismo.

Dessa forma, em vez de uma formação do capital humano voltada para formação de um trabalhador semiqualficado, projetado a fazer uma função fracionada no ambiente fabril – como era o binômio do taylorismo/fordismo – temos agora um processo de formação da mão de obra tem como consequência a instrução de um “Novo” tipo de trabalhador, voltado para a lógica de trabalho flexível e polivalente.

Para Marise Ramos (2011), há um deslocamento da noção de *qualificação* para a noção de *competências* na abordagem pedagógica das políticas educacionais, a partir de uma série de mudanças que ocorrem no seio da sociedade capitalista desde os anos 1980, onde as noções de “flexibilização do trabalho, reestruturação de ocupações, multifuncionalidade e polivalência” passam ser predominantes na esfera da produção e tem seus correspondentes na seara educacional.

De alguma maneira, o modelo de competências, segundo Ramos (2011), é uma resposta na esfera da educação às novas formas de organização do trabalho que são carentes de regulações. Sendo assim, a noção de *qualificação* tinha uma íntima relação com binômio fordista/taylorista e que tinha concepções pedagógicas que lhe eram correspondentes.

Essa percepção tem ligação com a relação dual que existe entre valor de troca e valor de uso (MÈSZÁROS, 1995). Nesse sentido, o pretensão objetivo da educação voltados à emancipação são subsumidos pelo *valor de troca*, ou seja, pela forma despótica com que o capital se organiza e, conseqüentemente, captura as demais esferas sociais a sua lógica de dominação. Assim sendo, o âmbito educacional – considerando aqui todas as estruturas que a circundam: escola, currículo, prática pedagógica, etc. – são atreladas ao modo característico de acumulação neoliberal, a saber, o padrão de acumulação flexível.

Somado a esse conjunto de fatores encontra-se também a noção de “empregabilidade” e “empreendedorismo”. Nessas concepções, estão inseridas a percepção de que esse “novo trabalhador” deve se adaptar às novas formas de flexibilização do trabalho, junto à ideologia de responsabilização individual dos sujeitos pelos seus sucessos ou fracasso. A ideologia do empreendedorismo radicaliza a visão meritocrática. Nesse caso, o “empreendedor” não deve somente ser inventivo e mover habilidades para superar as

diversas situações, mas deve ser também o sujeito que compreende os riscos de investimentos e das suas ações como ações meramente individuais.

Evidentemente que não basta dizer que existem transformações na estrutura do capitalismo e que por consequência esse processo se dará de maneira uniforme e linear em todos os contextos sociais e geográficos. Dessa forma, percebe-se características singulares na forma como se desenvolveu a emergência dessas transformações no Brasil. Naquilo que se trata da situação conjuntural brasileira, destacamos o “Uma Ponte Para o Futuro”, como fio condutor das políticas que foram gestadas no contexto do pós-golpe e que tem em três reformas a sua âncora: a Emenda Constitucional nº95, que tinha como objetivo central congelar o investimento público por vinte anos; a Reforma Trabalhista, que tinha como mote principal a flexibilização das relações de trabalho; e o Novo Ensino Médio, que alterou a estrutura do Ensino Médio no país, tanto do ponto de vista legal como jurídico.

O argumento central posto no documento apontava para um estado de colapso na questão fiscal na economia brasileira que naquele contexto eram potencializadas pelos entraves gerados por questões que se davam na esfera política. Nesse sentido, seria necessário uma reorganização e reconstrução do Estado brasileiro a partir de um amplo ajuste fiscal que reordenasse o papel do Estado e do Mercado (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015).

Silva e Neto (2020) esmiuçam a influência de grupos empresariais e fundações ligadas ao mercado financeiro não só no sentido da evocação da necessidade de construção da BNCC, mas também da preponderância desses segmentos na dimensão teórica e pedagógica presente no documento. Os autores descrevem de forma analítica o processo de disputa em torno da construção do documento, traçando uma linha do tempo desse processo, demonstrando as mudanças de concepções e orientações contidas no texto ao longo do tempo e dos espaços de elaboração da BNCC (SILVA E NETO, 2020).

Os autores analisaram o processo de construção do documento a partir de três momentos: o primeiro é denominado por Silva e Neto de “fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Essa etapa, a grosso modo, definiu que um conjunto de direitos de aprendizagem

e basicamente foi produto do esforço de agentes ligados à educação em interpretar a legislação vigente com o intuito de garantir estes direitos de aprendizagem (SILVA e NETO, 2020).

O segundo momento, denominado pelos autores de “fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos à aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala”, onde além dos direitos de aprendizagem surgem também os temas integradores e eixos-estruturantes, apresentando também os objetos de aprendizagem e os conteúdos que deveriam ser abordados em cada etapa da educação básica (SILVA e NETO, 2020)

É possível perceber nesta etapa um processo de progressão da participação dos supracitados grupos empresariais e do sistema financeiro, nesse momento em específico, principalmente, a atuação da Fundação Lemann (SILVA e NETO). A centralidade analítica está justamente nessas tensões e conflitos que se colocavam a partir dos interesses empresariais e de fundações como *Movimentos pela Base e Todos pela Educação* e de Associações como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPEd).

Um dos objetos dessas tensões dizia respeito sobre o quão flexível seria o currículo do Ensino Médio, sendo os primeiros grupos favoráveis ao processo de flexibilização e enxugamento dos componentes obrigatórios, enquanto que as associações de pesquisa, sindicatos e movimentos sociais não corroboram com essa perspectiva.

O dado é que, mesmo essa segunda versão foi interrompida devido ao *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) no ano de 2016, o que, como já aludido anteriormente, modificou de forma incisiva o processo de construção da BNCC, no sentido de aumentar a influência de grupos empresariais e, conseqüentemente, a inserção de princípios pró-mercado no seu texto.

O terceiro momento, de finalização da BNCC, que já ocorre num cenário pós-ruptura institucional, quando já temos Michel Temer (PMDB) como presidente do país e Mendonça Filho (DEM) como ministro da educação, será acompanhado de descontinuidades na proposta pedagógica do documento. Segundo os autores:

A ruptura é mais contundente da penúltima para última versão, em que a ordenamento curricular passa utilizar a noção de *competências e habilidades*, incluindo inclusive o termo “tecnologias” como complemento das áreas do conhecimento, que faziam parte do modelo do PCN de 1998 (SILVA e NETO, 2020).

Segundo os autores, isso remete inclusive a um redirecionamento da política para o Ensino Médio defendida pelos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Essa cessação é acentuada também por um grau de participação ainda maior de grupos privados, empresariais e educacionais. Expressão clara disso pode-se verificar na finalização da elaboração da BNCC que ficou a cargo da Fundação Vanzolini (e SILVA, 2020).

Saviani (2016) sinaliza que não existe outro motivo para criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que não seja o fato de que este documento tenha como objetivo atender justamente os interesses de avaliações globais, que são, segundo o autor, instrumentos de padronização da educação. Essa perspectiva apontada por Saviani reassume o paradoxo entre uma BNCC que supostamente estimula a autonomia e flexibilidade curricular e uma BNCC que está intrinsecamente ligada aos interesses internacionais de padronização da educação, voltada para um processo global que se impõe de maneira despótica.

Com a Base Nacional Comum Curricular existe um aprofundamento dessa lógica de subordinação a processos de avaliação que negam o desenvolvimento de subjetividades dos estudantes, por mais que haja no corpo do texto do documento a ideia de protagonismo, escolha e construção do currículo (FREITAS, 2013). Naquilo que concerne às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, mais especificamente, a Sociologia, existe evidentemente um desenrolar prejudicial ao componente curricular a partir dessa relação de subordinação (DANTAS, 2016).

O PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ E A RELAÇÃO ENTRE BNCC E DCRC

É salutar considerar a importância do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará (PLI) para o entendimento do contexto da edu-

cação cearense e de construção do DCRC, principalmente no que se trata da centralidade das arquiteturas curriculares para efetivação do Novo Ensino Médio e as implicações correspondentes do plano em relação ao componente de Sociologia.

O PLI é um documento construído pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará que visa ser a linha mestra do processo de implementação do Novo Ensino Médio, em todas suas etapas e modalidades de ensino (CEARÁ, 2019)

Percebe-se uma centralidade dada à questão curricular, já que dos cinco objetivos citados no documento pelo menos dois tem relação direta com a questão curricular. Sobre a centralidade da questão curricular no processo de implementação do NEM na rede estadual do Ceará, o PLI é taxativo ao dizer que a experiência das escolas-piloto teve como “principal resultado dessa experiência foi a consolidação das arquiteturas curriculares das diferentes modalidades escolares da rede” (CEARÁ, p.29, 2019).

Outro elemento de extrema relevância a ser citado e que com certeza teve implicações na elaboração do documento diz respeito à disparidade do tempo entre a primeira (2019) e a segunda consulta pública (2021), com quase dois anos de diferença. Provavelmente, o principal motivo dessa distância temporal tem relação com os impactos da pandemia na educação, mas também com as próprias incertezas que sempre acompanharam o processo de implementação do NEM e da BNCC. Mediante essa circunstância foi estabelecido como seriam as arquiteturas curriculares do Novo Ensino Médio, dirigindo para os elementos de conservação e mudanças.

No sentido, de padrão e tempo pedagógico, a duração de 50 minutos aula, permaneceu inalterada. No que diz respeito à relação entre Formação Geral Básica (FGB) e a parte diversificada ou Itinerários Formativos, ficou posto que para FGB, cada série terá 600 horas anuais – totalizando 1800 horas ao longo de todo o Ensino h determinando um total de 18 aulas semanais. A FGB, portanto, possui a configuração dos componentes curriculares: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Língua Inglesa; Matemática; Química; Física; Biologia; Geografia; História; Filosofia; Sociologia (CEARÁ, 2019).

A RELAÇÃO ENTRE BNCC E DCRC: Continuidades e descontinuidades.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi aprovado a partir da Resolução N° 497/2021, aprovada no Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) com principal intuito de adequar as diretrizes curriculares e pedagógicas das instituições públicas da rede básica de ensino do estado, em cumprimento as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM). Importante ressaltar a resolução não obriga as escolas da rede privada a adotarem o DCRC, desde que cumpridas as normas da BNCC e das DCN's.

O DCRC é construído a partir da implementação da Lei 13.415/2017, que altera a estrutura do Ensino Médio assim como a Base Nacional Comum Curricular. É um documento que se define como norteador da política curricular do estado do Ceará, porém, segundo suas próprias orientações, sem determinar o currículo das unidades de ensino.

Do ponto de vista da sua estrutura, o DCRC segue as direções propostas e estruturadas pela BNCC no sentido de resguardar a estrutura de matriz curricular organizada por Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e também por partir do modelo pedagógico amparado em Competências e Habilidades, e componentes curriculares.

O DCRC é um documento de Estado que teve sua elaboração realizada a partir de uma série de encontros, estabelecimento de metas e macroações que traçaram a construção do documento. Do ponto de vista da escrita e da construção do texto, a partir do que foi determinado no Programa de Implementação da BNCC (ProBNCC), foi escrito por 4 redatores-bolsistas que produziram o documento a partir da seguinte divisão por área do conhecimento. Em linhas gerais, esses redatores tinham a função de elaborar o currículo de sua área do conhecimento (CEARÁ, 2021).

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas teve um coordenador de Área, tendo este, entre outras funções, a de indicar quatro redatores-bolsistas, um para cada componente curricular da área. No que se refere às

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o critério fundamental para escolha desses redatores era que estes pertencessem ao “chão da escola”, ou seja, professores e professoras que vivenciam a dinâmica escolar no dia-a-dia (CEARÁ, 2021).

No decorrer deste processo, foi aberta a possibilidade para inserção de colaboradores que tinham a função de contribuir no processo de construção do documento a partir de uma revisão crítica. O componente curricular de Sociologia, por exemplo, chegou a ter dezoito colaboradores, que advinham dos mais diversos setores da educação: professores da Educação Básica; professores do Ensino Superior das universidades estaduais e federais do estado, dentre outros (CEARÁ, 2021).

Então, pode-se dizer que a autoria do documento é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Nesse sentido, faz importante pensar que, apesar de ser um documento que representa uma instância do arcabouço institucional, existem elementos que estão intrinsecamente ligados também ao processo em que estes sujeitos que elaboraram o documento estão inseridos, seja no que se às suas formações políticas, ideológicas e, claro, pedagógicas.

O Documento Curricular Referencial do Ceará é dividido em três partes. A primeira parte denominada “O Ensino Médio no Brasil: sujeitos, modalidades e princípios. A segunda parte é direcionada à “Formação Geral Básica” que leva seu nome. E a terceira parte que trata dos “Itinerários Formativos”. Importante salientar que grande parte dos elementos presentes no DCRC já estão manifestos na BNCC e também no PLI, então, dessa maneira a discussão dessa fração do trabalho dará conta de uma análise mais geral do documento, com enfoque para o componente curricular de Sociologia.

De forma sucinta a primeira parte do DCRC trata sobre o Ensino Médio no Brasil, fazendo em sua primeira metade uma abordagem da legislação educacional brasileira e dos marcos legais que embasam o DCRC, perpassando desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e, claro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa fração do texto é basicamente para apontar os referenciais legais, assim como os teóricos e pedagógicos do documento (CEARÁ, 2021).

Em relação ao objetivo da pesquisa, o primeiro capítulo tratou justamente da relação entre a BNCC e o DCRC, como o segundo é referendado pelo primeiro. Do ponto de vista do seu conteúdo, percebe-se uma reprodução quase completa dos fundamentos e princípios da BNCC, inclusive no que diz respeito à composição. O texto é estruturado a partir de uma série de citações literais e em sequência explicações do “porquê” o fundamento está presente no DCRC.

Dito de outra forma e a grosso modo, o que está presente nesta fração do DCRC é, basicamente, o que já está contido na BNCC. Então, o documento referenda – até por uma questão legal e normativa – a noção de *competências e habilidades*; a matriz curricular estruturada a partir de Áreas do Conhecimento (CEARÁ, 2021).

A BNCC apresenta uma suposta defesa de princípios descentralizados, autonomia curricular e protagonismo dos estudantes e das unidades de ensino, mas na verdade, tenta através desses pressupostos esconder suas reais intenções. Sua própria natureza é baseada numa lógica despótica de submissão dos valores de uma educação emancipadora pela dominação do capital. Dessa maneira, é despropósito identificar aspectos que se mostrem de forma expressa como contrapontos à BNCC (SAVEDRA, 2023).

Evidente que existem elementos de resistência importantes, como é o caso da tentativa de resguardar ao máximo o modelo curricular anterior e a conservação de grande parte das disciplinas na grade curricular obrigatória, mas, ainda assim, esses aspectos representam, como já dito, a “resistência”, e não o “avanço”. Dito isso, existe uma relação de continuidade e interdependente entre os dois documentos. Consideramos que mais importante e possível de apreender esses elementos de antagonismos, entre BNCC/DCRC e chão da escola, ou seja, na relação ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir da ação de professores e estudantes, isto, naquilo que Apple chama de “currículo oculto” ou que Goodson denominou de “currículo ativo” (SAVEDRA, 2023).

A SOCIOLOGIA NO DCRC

Lopes e Lima (2021), utilizando também o conceito e *classificação* de Bernstein, fazem uma análise comparativa entre os documentos curriculares

referenciais do Ceará e de São Paulo, demonstram que em ambos existe um processo de enfraquecimento de conceitos fundamentais da Sociologia, sendo no segundo estado bem mais perceptível. A partir deste estudo consideramos importante uma análise de como esse processo se dá em relação ao lugar da Sociologia em relação aos demais componentes curriculares presentes nas Ciências Humanas.

O componente curricular de Sociologia é o último dos componentes a ser apresentado na DCRC, num total de oito páginas, com o título de “A diversidade e a multiplicidade no ensino de Sociologia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento”. O primeiro dado que chama atenção sobre o que DCRC orienta em relação a Sociologia diz respeito ao fato de que dessas oito páginas, quatro delas têm o conteúdo literalmente igual àquele constituído no referencial curricular anterior, o Escola Aprendiz (CEARÁ, 2004; CEARÁ, 2021).

Evidente que esse dado tem amparo na premissa do próprio DCRC de aproveitamento e continuidade de referenciais curriculares anteriores, mas ainda chama atenção que uma proposta pedagógica de quase duas décadas se replique quase que integralmente numa proposta de orientação curricular que se propõe inovadora. Tanto é que em um dos fragmentos, o texto faz referência ao veto presidencial do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como se fosse algo ajustado do ponto de vista temporal com o presente. Enfim, de todo modo, considerando o conteúdo, essa parte do documento, a abordagem centra-se nos desafios do ensino de Sociologia na contemporaneidade – mesmo que essa se refira aos anos 2005 e 2021 – como se fosse o mesmo tempo e os mesmos dilemas (CEARÁ, 2004; CEARÁ, 2021).

Somado a isso, esta parcela do texto faz referência ao histórico de intermitências de Sociologia na Educação Básica e uma breve passagem histórica do componente no currículo, além de uma sintética descrição de possibilidades metodológicas para os docentes de Sociologia (CEARÁ, 2021).

A implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio no Ceará garantiu, por hora, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia enquanto componente curricular em todas as séries do Ensino Médio, resguardando assim o que foi possível do modelo anterior. Sem dúvidas, foi algo importante, considerando

o contexto de flexibilização curricular que “enxugou” a carga horária de disciplinas antes obrigatórias, como forma de garantir a carga horária da parte diversificada da BNCC.

No que confere aos conteúdos (agora chamados de objetos), existe uma tendência em algumas correntes pedagógicas de um discurso, que é inclusive um dos elementos que justificam a elaboração da BNCC/DCRC e o NEM, um suposto cenário de desconexão dos conteúdos estudados no Ensino Médio com a vida “prática” dos estudantes. Reforçando a ideia de que num contexto de mudanças nas relações sociais de trabalho com a acentuada utilização das novas tecnologias de informação (TIC’s), novas formas de relação de trabalho, entre outras coisas, seria necessária uma transmutação para um modelo educacional mais “atenado” com essas mudanças. O que se percebe, na verdade, é que esses argumentos são subterfúgios para negação dos seus reais objetivos, entre eles o enxugamento e esvaziamento curricular (BRASIL, 2017).

Nos *objetos de conhecimento* presentes no DCRC esse dado fica bastante evidente, com a tendência de espraiamento do conhecimento por áreas, a Sociologia pode estar em todos os temas e ao mesmo tempo em “nenhum”. Como mostra o quadro, são poucas as vezes em que o nome Sociologia, ou mesmo conceitos e termos mais próximos da disciplina, aparece nos *objetos de conhecimento*.

Concluimos que existe um processo que denominamos de “desfron-teirização curricular de cima para baixo”. Isto é, a despeito de uma pretensa evocação de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, percebe-se um processo de pulverização e espraiamento da cientificidade da Sociologia no DCRC. Denomino esse processo na dissertação de mestrado de “desfron-teirização curricular de cima para baixo”. Ou seja, uma imposição do processo de flexibilização curricular pela dinâmica de acumulação flexível do capital congregada a seus objetivos para educação e para o currículo. De forma resumida, existe um processo de cooptação das noções de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” e a colocação dessas noções pedagógicas a serviço dos objetivos didático-pedagógicos característicos de como o Neoliberalismo interpela a educação.

Percebe-se uma diminuta diferenciação entre os conteúdos nos *objetos de conhecimento* e também os *objetos específicos*, portanto, de modo geral, o nível de classificação pode ser entendido como “fraco” em ambos os âmbitos, mas de forma ainda mais incisiva nos objetos de conhecimento.

É intrincado estabelecer, mesmo que haja uma categorização e classificação bem definidas, o que é ou não um objeto ou tema ligado a um componente curricular (este é, inclusive o objetivo). Contudo, quando se entende que os *objetos de conhecimento* têm a finalidade de estruturação do conhecimento devem existir para ser aplicados a partir do conjunto de habilidades estabelecidas, julga-se necessário uma maior clareza nos conteúdos dos componentes curriculares.

O resultado da análise os seguintes aspectos: apesar do ponto de vista da carga horária o componente permanecer com a mesma quantidade de aulas semanais por série – e isso é um ponto importante se considerarmos os documentos referenciais de outros estados – o prisma pedagógico e didático depreende-se prejuízos, principalmente por conta do processo de desfronteirização do currículo, descaracterizando os objetos de estudo da Sociologia.

Isso é atestado por meio da pouca quantidade de *objetos de conhecimento* que podem ser definidos como sociológicos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, entre os quatro componentes da área, o componente de Sociologia é aquele que tem menos *objetos específicos*.

QUADRO 1- Quantidade de objetos específicos por componente

HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
127	120	114	78

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Da forma como está disposto a matriz curricular de Ciências Humanas, percebe-se que Sociologia, entre as quatro da área, é o componente que

menos tem “objetos específicos”, sendo 78 objetos (18%), seguido por Filosofia com 114 objetos (26%), Geografia com 120 (27%) e História com 127 (29%).

Evidente que a quantidade não deve ser o único parâmetro de análise, mas demonstra bastante a configuração de secundarizar a Sociologia. Há também a necessidade de se considerar outros aspectos, como o já relatado histórico de intermitências no currículo, principalmente, frente a disciplinas mais constantes como Geografia e História e como esse arranjo se dá internamente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No que concerne à Sociologia, verifica-se, por exemplo, a secundarização dos clássicos Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber do componente, isso apresenta-se quando dos 78 objetos específicos, Marx e Weber aparecem somente duas vezes e o Durkheim apenas uma. Ainda nos objetos específicos, conceitos como o de “fato social”, “luta de classes”, “tipo ideal” sequer aparecem.

O que fundamenta a Sociologia como área científica é sua capacidade analítica, que tem origem a partir dos seus clássicos, categorias e conceitos próprios. Portanto essas mudanças prefiguram uma tentativa de transformação do componente numa disciplina de “atualidades” ou que trate de qualquer tema que esteja em voga, o que retoma de alguma maneira a problemática aludida anteriormente acerca da relação educador/educando, já que essas transformações descaracterizam a cientificidade do componente (SAVEDRA, 2023).

Saviani e Duarte (2015) apontam que a educação é o processo em que o indivíduo compreende sua condição de universalidade em relação ao gênero humano, tirar essa prerrogativa da Sociologia incide em dois problemas: na frustração dos objetivos didático-pedagógicos do componente, principalmente, na construção do pensamento crítico; e também na falta de legitimidade e possibilidade de criação de justificativas para retirada ou enfraquecimento (ainda maior) da disciplina nos currículos escolares. Dito de outra forma, quando “tudo é Sociologia”, nada é Sociologia, e assim, o componente perde sua capacidade de legitimação (SAVEDRA, 2023).

Retomo aqui o problema da ação do professor em sala de aula, no sentido de refletir sobre os impactos e as possibilidades a partir dos objetos

específicos, tendo em vista que ainda que a existência dos mesmos sejam um aspecto importante, os seus efeitos podem ser minimizados, considerando que não existe uma organização desses objetos por série e os livros didáticos, seguindo essa mesma orientação, também não respeitam uma ordem cronológica seriada.

Mais uma vez expressa-se o problema da relação entre esvaziamento e desfronteirização curricular e do papel do educador no processo de ensino e aprendizagem. A suposta fomentação da autonomia curricular e protagonismo do estudante, nesse contexto e nessas condições impulsionam a perda da cientificidade do currículo e, por consequência, descaracterizam o papel do educador e da própria escola (SAVIANI, 2016).

Esse problema toma dimensões ainda maiores se considerarmos que esses efeitos se dão no componente curricular de Sociologia, que pela própria natureza do componente e pelo seu histórico de intermitências no currículo, terá esses problemas potencializados (BODART, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido durante o trabalho, podemos inferir em primeiro lugar que é necessário pensar a educação considerando suas múltiplas determinações e não de maneira isolada, como se houvesse uma dinâmica própria dissociada da totalidade das relações sociais.

Concluimos, portanto, que existe uma relação contínua em quase sua totalidade entre BNCC e DCRC, principalmente naquilo que cerne ao processo de “desfronteirização” e enxugamento curricular, assim como no sentido da descaracterização do papel do educador e conseqüentemente a um prejuízo na relação ensino e aprendizagem, se considerado a educação como meio de formação humana e de acesso ao patrimônio cultural socialmente produzido.

Portanto, por mais que se encontre no DCRC alguns elementos de resistência ou de descontinuidade de alguns aspectos da BNCC, como é o caso da permanência de boa parte das disciplinas dos modelos curriculares anteriores na atual matriz, a criação de objetos específicos de cada componente como meio de identificação dos educadores e educandos, uma tenta-

tiva de dirimir o espraiamento entre os componentes. Identificamos que não existem elementos de contraposição ou de avanços, mas, ao contrário, há um decurso de continuidade.

No caso particular da Sociologia, há um cenário semelhante, mas que tem contornos específicos devido às peculiaridades do próprio componente. Deste modo, ainda que o cenário do “lugar” da Sociologia no currículo cearense seja o menos desfavorável, se comparado com os documentos curriculares referenciais de outros estados, ainda assim existe um desabono do componente no DCRC, assim como um prejuízo quando consideramos seus objetivos didáticos e pedagógicos. Demonstramos isso através dos dados que certificam uma menor quantidade de objetos específicos (78) e de conceitos e temas sociológicos nos objetos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a negação e afirmação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Adeus ao Trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho**.- 11. Ed.- São Paulo :Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais**. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Educação e Poder**. Porto Editora, Coleção: Currículo, Política e Prática, 1995.

_____. **“Endireitar” a Educação**: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun,2002.

APPLE, Michael W. **Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista.** [online]. *Currículo sem fronteiras*. V.1. n.1. janeiro/junho, 2001c. p.5-33. www.curriculosemfronteiras.com Issn1645 1384.

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

BODART, Cristiano. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC:**

esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS | Vol.4, nº.2 | p. 131-153 | jul./dez. 2020. ISSN: 2594-3707

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar (3ª versão).** Abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** Brasília: Diretoria de Estudos Educacionais, 2014ª. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso: 20 fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição PEC 241/2016.** Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal. 2016b. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 20 de dez de 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referência do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2019 (Documento destinado à Consulta Pública).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Fortaleza: Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional –SexecEmp.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio** : matrizes curriculares para ensino mdio. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendente Volumes 1 e 2)

CAVALCANTI, Bernardo M. et tal. **Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer**. Brasília a. 54 n. 215 jul./set. 2017 p. 139- 162

DARDOT, Pierre; LAVAL. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot, Christian Laval ; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação**. In: GOODSON, Ivor F. Currículo, teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLANDA, Helena de Araújo Freres, et al. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breve considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1, p 122-135, jan. 2009

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa. **Coleção: estado de sitio.** Editora Boitempo, 2019.

LIMA, Yara Marques et al. **O ‘novo’ ensino médio e o ensino de sociologia: reflexões sobre seu percurso histórico e sua continuidade.** Anais do ENASEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75709>>. Acesso em: 30/03/2023 16:28

LOPES, Francisco W. Ribeiro. **(Des)continuidades na política de um currículo nacional:** a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil Revista de Ciências Sociais — Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245– 282.

LOPES, Francisco W. Ribeiro; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. **Diretrizes Curriculares Estaduais no cenário pós-Bncc:** O lugar dado aos conteúdos de Sociologia no Ensino Médio. 20º Congresso Brasileiro de Sociologia. ISSN: 2236- 6636

MÉSZÁROS, István, 1930- **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros ; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista. – São Paulo : Boitempo, 2011.**

MORATO, Aline Nomeriano. **O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana.** 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MOTTA, V. FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017).** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

PERRENOUD, Phillippe. **Fala, Mestre!** Revista Nova Escola, 2002

PIMENTA, Selma. Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**- 11.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**, 2015. Arquivo online digital: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-Oa-FUTURO.pdf> (Acesso em: 20/12/2022).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Autores Associados; 1ª edição – Edição de bolso, 2012.

_____. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento Revista de Educação, ano 3, número 4, 2016.

SILVA, Katia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, Monica R. da. **Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio**: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, Fiorelli Lopes; NETO, Henrique F. Alves. **O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no brasil e a sociologia (2014 a 2018)** Ver. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agos. 2020.

SILVA, Vanessa Alves Da et al. **Que sociologia encontramos na base nacional comum curricular?** Anais do ENESEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75608>>. Acesso em: 30/03/2023 16:33

A QUESTÃO REGIONAL NO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: INTERFACES COM AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO

Francieli de Souza Francisco¹

João Carlos Marcolla²

Luciana Butzke³

RESUMO

Dentre as competências da BNCC de 2018, a questão regional aparece na competência sétima como escala geográfica, juntamente com a escala local e global. Através da análise dos conteúdos e contexto dos quatro cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (com auxílio do software Nvivo) objetivou-se examinar como a questão regional aparece no documento e como pode se relacionar com a trilha de aprofundamento *Mundos Do Trabalho no Território Catarinense*; além de criar uma proposta de intervenção pedagógica sob o olhar da sociologia. Na análise de conteúdo percebe-se que o termo regional está diretamente associado a uma escala geográfica, sem uma preocupação com a discussão do conceito, e com a análise contextual, notou-se um enfoque em integrar e direcionar os jovens

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, branca, mulher, Timbó/SC, fsfrancisco@furb.br;

2 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, pardo, homem, Blumenau/SC, jmarcolla@furb.br;

3 Professora do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, branca, mulher, Blumenau/SC, lbutzke@furb.br;

estudantes do Novo Ensino Médio às vocações produtivas de suas regiões ao invés de produzir olhares críticos sobre a realidade neoliberal do trabalho, suas contradições e disputas.

Palavras-chave: Trilhas de Aprofundamento; Ensino Médio; Currículo Catarinense; Mundo do Trabalho; Questão Regional.

INTRODUÇÃO

Dentre as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a questão regional aparece na competência sétima como escala geográfica, juntamente com a escala local e global, para o respeito e promoção dos direitos humanos, da consciência ambiental, do consumo responsável para um posicionamento ético em relação a si mesmo, os outros e o planeta (BRASIL, 2018).

Em 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, foi iniciado o processo de elaboração do documento “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem)”. Foi uma tentativa de alteração das práticas escolares do Ensino Médio (EM) sob a justificativa de desinteresse dos jovens em relação a esta etapa de aprendizado e com o intuito de complementar o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Considerando a alusão da BNCC às escalas geográficas local, regional e global e a elaboração do CBTCem, o objetivo aqui é o de analisar como a questão regional aparece neste documento e como pode se relacionar com as trilhas de aprofundamento nele elencadas, em especial à trilha *Mundos Do Trabalho no Território Catarinense*. Cabe ressaltar que entendemos região como “[...] o espaço onde se imbricam dialeticamente uma forma especial de reprodução do capital e, por consequência, uma forma espacial da luta de classes” (OLIVEIRA, 1981, p. 29).

O CBTCem está organizado em quatro cadernos. O primeiro apresenta as *disposições gerais*, com textos introdutórios e gerais do currículo; o segundo exhibe textos relativos à *formação geral básica* por área de conheci-

mento; o terceiro contém o *portfólio de trilhas de aprofundamento* que fazem parte dos itinerários formativos no território catarinense e o quarto caderno dispõe o *portfólio de componentes curriculares eletivos* destes itinerários formativos.

Os itinerários formativos são apresentados pelo CBTCem como uma forma de flexibilização curricular que permitiria a cada escola que, de acordo com os interesses e a realidade dos estudantes, ofertasse trilhas pedagógicas (partindo de um portfólio) especificamente pensadas para e por sua comunidade escolar. Nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, os itinerários estão organizados em 1) Projeto de Vida; 2) Componentes Curriculares Eletivos; 3) Segunda Língua Estrangeira e 4) Trilhas de Aprofundamento. Neste trabalho, como mencionado, nos ateremos aos de número 4, que abrange as trilhas de aprofundamento.

Assim, a EEB Hercílio Deeke, localizada em Blumenau-SC, após votação dos estudantes que ingressariam no EM em 2023, preparou-se para a aplicação da trilha de aprofundamento “Mundos do Trabalho no Território Catarinense”. Como previsto pela CBTCem, professores de áreas diversas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) se envolveram no planejamento do semestre de estudos. E, após perceberem-se diante de escassas oportunidades formativas e planejamento interdisciplinar, interessaram-se em elaborar um projeto de intervenção que proporcionasse aos estudantes a oportunidade de questionarem as vocações regionais pré-concebidas; que pudessem realizar reflexões críticas sobre as relações de poder estabelecidas no ambiente em que vivem; e que fosse possível conhecerem a história e realidade da região em que habitam.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Realizou-se análises de conteúdo e contextual dos quatro cadernos do CBTCem. Primeiramente, realizando uma leitura atenta do documento. No Caderno 1 buscou-se os termos-chave para a elaboração do currículo catarinense, especialmente os itens 4.1.4 (Trilhas de aprofundamento) e subtópicos, 4.2 (Critérios para a oferta e a escolha dos itinerários formativos pela unidade escolar) e subtópicos. Em seguida, na leitura do Caderno 2, investi-

gou-se o viés e referências utilizados para abordar os saberes relacionados às Ciências Humanas e Sociais no CBTCem, com análise mais aprofundada dos tópicos 3 - Área de ciências humanas e sociais aplicadas e subtópicos. No caderno 3 se analisou o tópico 2 - Trilhas de Aprofundamento da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, em particular, o subtópico 2.3 (Trilha 2 – Mundos Do Trabalho No Território Catarinense) de que se trata o objeto deste trabalho. Já o Caderno 4 foi utilizado apenas para leitura contextual e na etapa 2, de identificação do regional.

Em seguida, utilizou-se o software Nvivo para quantificar e identificar as passagens em que o termo “regional” aparece no CBTECem. A partir da leitura mais atenta dos cadernos e da análise do documento no Nvivo buscou-se elaborar um projeto de intervenção na Trilha de Aprofundamento “Mundos do Trabalho no Território Catarinense”, em que alunos (as) e familiares, observando as imagens extraídas do aplicativo Google Earth, de 2003 a 2023, possam refletir sobre as mudanças ocorridas na paisagem urbana do entorno da escola e as interrelações estabelecidas ao longo destas mudanças.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

O Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio começou a ser elaborado em 2019 visando atender a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Contou com a participação de 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino representando todas as áreas de conhecimento e regiões do estado. Dentre os seus objetivos consta “colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade.” (SANTA CATARINA; SED, 2021a, p. 18).

O CBTCem está organizado em quatro cadernos. O Caderno 1 apresenta textos introdutórios ao CBTCem; o Caderno 2 trata da formação geral por área de conhecimento; o Caderno 3 traz o portfólio de trilhas de aprofundamento e o Caderno 4 apresenta o portfólio de componentes curriculares eletivos (SANTA CATARINA; SED, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Na busca pela frequência de palavras nos quatro cadernos confirma-se a centralidade do ensino, estudantes e educação e de outros termos relacionados a educação. Como aqui interessa o tema do Desenvolvimento Regional

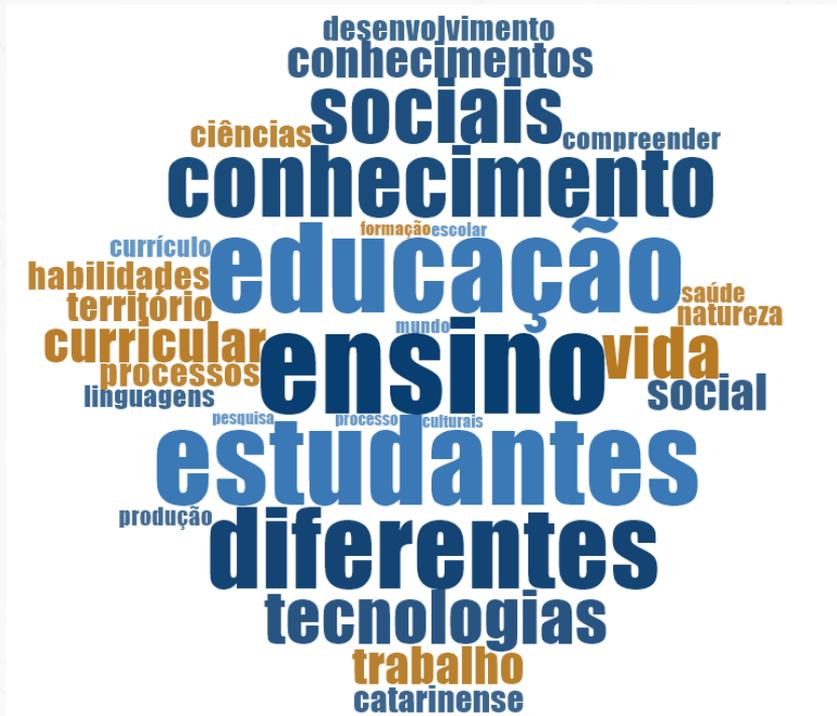
e a questão do trabalho, destacamos o termo *trabalho* com 696 ocorrências, *território* com 623 ocorrências, *desenvolvimento* com 582 e *natureza* com 562 (Tabela 1 e Figura 1).

Tabela 1 – Frequência das 30 palavras mais citadas no CBTC

PALAVRA	CONTAGEM
ensino	1220
estudantes	1176
educação	1172
diferentes	1091
conhecimento	997
sociais	942
tecnologias	839
médio	802
curricular	724
trabalho	696
conhecimentos	688
social	687
território	623
processos	617
unidade	611
habilidades	610
forma	608
catarinense	591
ciências	589
desenvolvimento	582
práticas	580
natureza	562
linguagens	557
compreender	555
currículo	542
saúde	536
produção	525
mundo	491
formação	479
escolar	476

Fonte: Santa Catarina; SED (2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Figura 1 – Nuvem de palavras frequência das 30 palavras mais citadas no CBTC



Fonte: Santa Catarina; SED (2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

A presença do termo *regional* é pequena, comparada aos termos mais frequentes. No Caderno 1 temos 20 ocorrências, no Caderno 2 19, no Caderno 3 37 e no Caderno 4 63 (Tabela 2). Na análise de conteúdo não encontramos nenhuma definição do termo regional. Parece um termo naturalizado como escala geográfica.

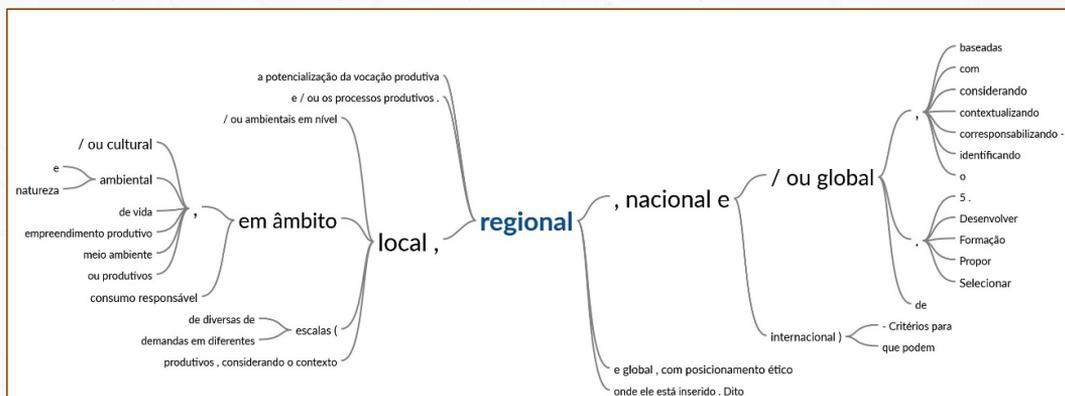
Tabela 2 – Frequência do termo “regional” no Currículo Base do Território Catarinense

CADERNO	FREQUÊNCIA
1	20
2	19
3	37
4	63
TOTAL	139

Fonte: Santa Catarina; SED (2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

No Caderno 1, o regional está articulado num primeiro nível com as escalas geográficas e remete a processos produtivos e processos ambientais. Entram em cena, na escala local as vocações e processos produtivos, o meio ambiente, o consumo responsável. As escalas nacional e global se relacionam com verbos (ações) que são importantes na reflexão sobre a escala regional e local. Na escala local se colocam os assuntos da vocação e processos produtivos, da cultura, do meio ambiente e do consumo responsável (Figura 2).

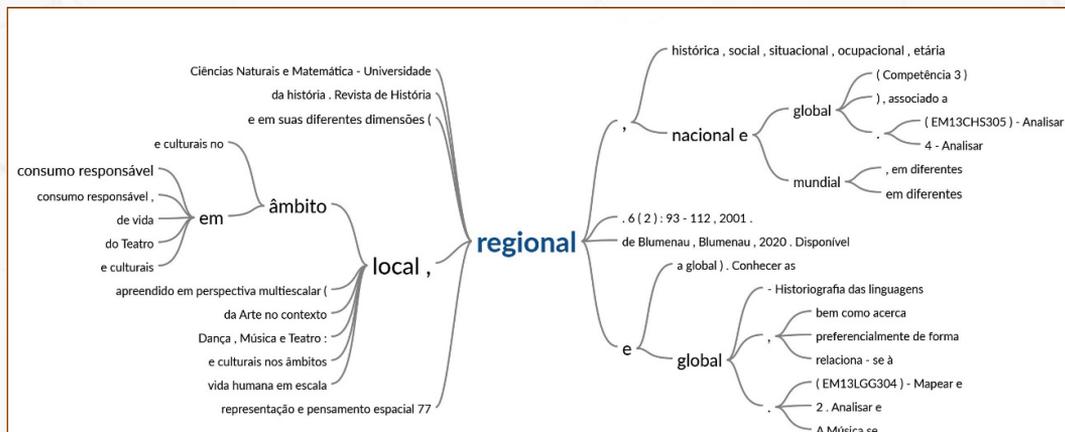
Figura 2 – Árvore de palavras a partir do termo “regional”, CBTC, Caderno 1



Fonte: Santa Catarina; SED (2021a).

No Caderno 2 persiste a relação do regional com as escalas geográficas, mas há um esforço para relacionar o regional com as competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Na escala local aparecem as áreas de conhecimento, mostrando que a Questão Regional pode ser articulada com todas as áreas de conhecimento, aparece também a relação com a cultura, consumo responsável, vida humana em escala e representação e pensamento espacial (Figura 3).

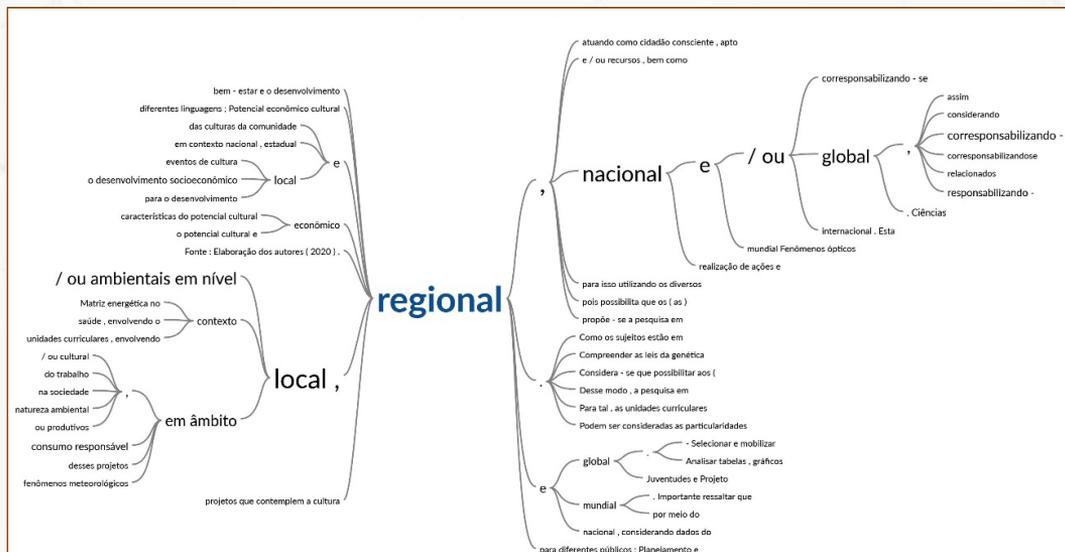
Figura 3– Árvore de palavras a partir do termo “regional”, CBTC, Caderno 2



Fonte: Santa Catarina; SED (2021b).

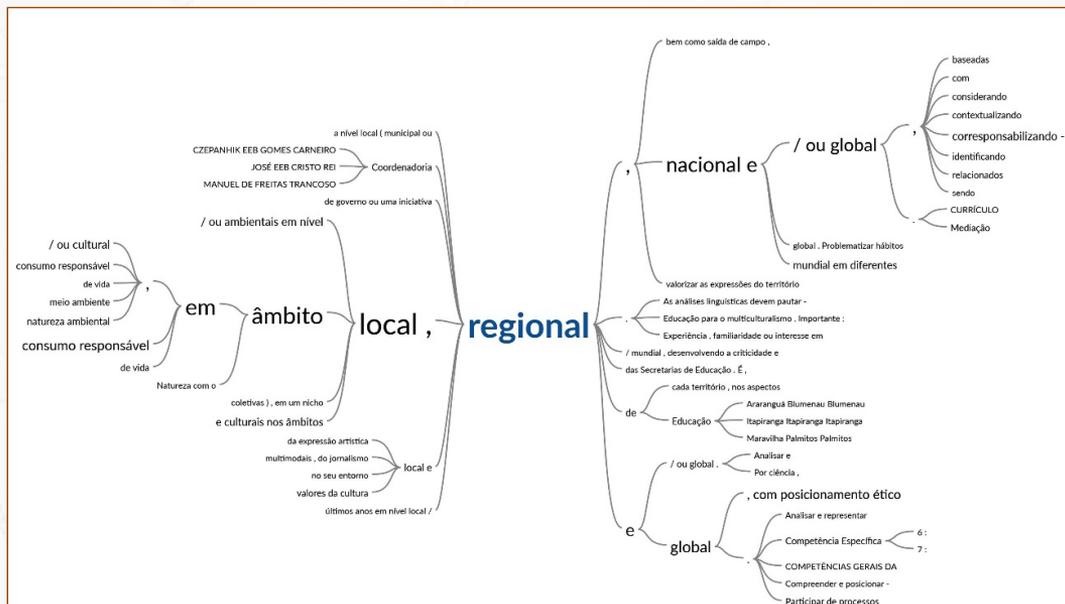
O Caderno 3 tem como primeiro nível as escalas geográficas e converge para a relação com as competências, assinalada na análise do Caderno 2. Na escala regional aparece a relação com o bem-estar e desenvolvimento, potencial econômico e cultural. Em relação a escala local entram os temas da matriz energética, saúde, cultura, trabalho, meio ambiente e consumo sustentável (Figura 4). O Caderno 4 também converge para a relação com as escalas geográficas, temas já citados e competências apontada no Caderno 2 e 3 (Figura 5).

Figura 4 – Árvore de palavras a partir do termo “regional”, CBTC, Caderno 3



Fonte: Santa Catarina; SED (2021c).

Figura 5 – Árvore de palavras a partir do termo “regional”, CBTC, Caderno 4



Fonte: Santa Catarina; SED (2021d).

A incorporação da Questão Regional no CBTCem passa pela relação com as escalas geográficas e com as competências. É fundamental aliar a reflexão sobre as escalas geográficas com as competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Há uma tendência a perceber os problemas em escalas específicas. O exercício que precisamos fazer e estimular é compreender que os problemas acontecem em todas as escalas geográficas e estão relacionados. Não há isolamento geográfico de problemas. Eles são expressão de dinâmicas sociais, ambientais, políticas, culturais, econômicas mais amplas. Considerando a análise de discurso da Questão Regional que se relaciona no CBTCem com o tema das vocações e processos produtivos e o meio ambiente, justificamos a sequência didática e projeto de intervenção na trilha de aprofundamento *Mundos Do Trabalho no Território Catarinense* aqui apresentados.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA / PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para melhor organizar nosso conteúdo, apresentaremos inicialmente a sequência didática e posteriormente o projeto de intervenção. Dessa forma, buscamos caracterizar a sequência didática e fornecer um contexto significativo para o objetivo proposto neste artigo. Nesta primeira etapa, utilizamos dois livros didáticos disponíveis na escola – *“Sociologia para jovens do século XXI”* (OVEIRA; COSTA, 2016) e *“Sociologia”* (ARAÚJO, 2016) para dar embasamento e promover a reflexão. Além disso, recorreremos às leis 12.651/2012 (BRASIL, 2012) e 14.285/2021 (BRASIL, 2021) que tratam da legislação ambiental no Brasil e estabelecem diretrizes para construção em áreas próximas a rios, riachos, ribeirões, lagos e lagoas.

Todo trabalho desenvolvido no âmbito da educação básica nos remete a determinados desafios, seja pela estrutura escolar, o acesso a informações e instigar a curiosidade nos estudantes. E trabalhar com a temática ambiental não é diferente, ainda mais no Brasil que sofreu e sofre com a polarização política partidária que desencadeou uma aversão de determinados grupos pela temática ambiental. No entanto, nosso objetivo é trazer a luz reflexões que procurem romper com estes estereótipos e desenvolver um pensamento crítico ao tema.

Para isso, a BNCC propõe que devemos “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2018, p. 09). Nesse sentido, a sequência didática aqui representada na **Quadro 1** se estrutura, vejamos:

Quadro 1 – Sequência didática para Trilha de Aprofundamento Mundos do Trabalho no Território Catarinense

Área de Conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Componente(s) Curricular(es)	Trilha de aprofundamento: Mundos do Trabalho no Território Catarinense
Ano/Série	Segundo ano do Ensino Médio
Habilidade(s) selecionada(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre atividades econômicas, particularidades ambientais e mundos do trabalho nas diversas espacialidades no território catarinense, inclusive nos lugares de vivências. (SANTA CATARINA, 2021c) • Identificar e problematizar os impactos ambientais decorrentes das diferentes atividades econômicas no contexto catarinense e suas ressonâncias nos mundos do trabalho, inclusive na saúde do trabalhador. (SANTA CATARINA, 2021c)
Objeto(s) de conhecimento em estudo	Relação indivíduo e meio ambiente – Degradação ambiental em escala global para o regional – Desenvolvimento desordenado no Bairro da Velha, Blumenau/SC
Caminho metodológico para desenvolvimento da habilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva sobre a contextualização histórica da problemática ambiental. • Leitura do livro didático coletiva para aproximação dos conceitos de destruição criativa, lógica do capital, alienação, aquecimento global, efeito estufa, desenvolvimento desordenado e obsolescência planejada. • Debate sobre as reflexões trazidas no item 2. • Breve referência as leis 12.651/2012 e 14.285/2021 com objetivo de entender as regras de construção nas encostas de rios, riachos, lagos e lagoas. • Transcrever no caderno um memorial em relação ao debate e aproximação dos conceitos. • Filme/documentário: A História Secreta da Obsolescência Planejada. • Projeto de Intervenção.

Instrumento(s) avaliativos utilizados	Nota qualitativa (Observação, caderno, participação e desempenho nas atividades).
Número de aulas necessárias para o desenvolvimento das atividades	18 Aulas

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Após análise do CBTCEM, pudemos observar a possibilidade de promover uma reflexão e, quem sabe, de desenvolver um pensamento crítico sobre a questão regional, interligada à temática ambiental, nos estudantes de Ensino Médio. Assim, nossa proposta pedagógica de intervenção volta-se a pensar e refletir primeiro a questão global e gradativamente afunilando para o regional. Na questão global, conforme citado, os livros didáticos foram essenciais para pensar categorias como contextualização histórica dos problemas ambientais, aquecimento global, efeito estufa, lógica do capital e desenvolvimento desordenado.

Quando associamos a utilização de automóveis ou hábito de comer carne ao aquecimento global, observa-se em relação aos estudantes uma incapacidade de desenvolverem uma associação a respeito e de visualizar o impacto que nossas ações individuais acabam gerando. Deste modo, procuramos partir do geral e de forma sistemática seguimos para particular, concebendo o projeto de intervenção. Para isso, procuramos tomar como referência o bairro da Velha, localizado no município de Blumenau/SC, local onde a escola EEB Hercílio Deeke está situada.

Num primeiro momento coletamos imagens do Google Earth (em anexo), com datas referenciadas de 2003, 2012, 2013, 2016, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 dos arredores da escola. Na intenção de observar como o desenvolvimento desordenado afetou e degradou a vegetação local, trazendo assim o olhar do global para o regional. Na medida que foram apresentadas as imagens percebeu-se um claro espanto por parte dos estudantes. Principalmente, porque os adolescentes costumam ter como base temporal sua idade, e quando depararam com estes recursos imagéticos num recorte

temporal um pouco além de suas idades, suas visões começam a ir do regional para o global, compreendendo o objetivo da proposta.

As etapas seguintes, a fim de finalizar o projeto de intervenção, serão a apresentação da proposta de irmos *in loco* até as proximidades da escola, onde serpenteia o ribeirão do bairro da Velha, em busca de reforçar e cristalizar de forma significativa todo conhecimento produzido em sala de aula. E, por fim, proporcionar aos alunos a realização de registros fotográficos do local, além da coleta de resíduos deixados naquele ribeirão que um dia foi limpo e as pessoas se banhavam e pescavam nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se, durante leitura dos cadernos, que os termos ‘desenvolvimento integral’ e ‘formação técnica e profissional’ ou ‘profissionalização’ foram amplamente utilizados como bases para a construção do currículo catarinense. Aparecendo, inclusive, o *empreendedorismo* como um componente dos **eixos estruturantes** para os Itinerários Formativos (em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio). Além disso, constatou-se que o viés e as referências utilizadas para abordar os saberes relacionados às Ciências Humanas e Sociais no CBTCEM possuem cunho significativamente generalistas. O documento prevê um processo de desnaturalização, estranhamento e sensibilização da realidade e, no entanto, propõe esse processo sem nenhum aprofundamento conceitual das disciplinas em questão. Dois ou três parágrafos sobre cada uma delas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) não nos parecem suficientes para uma elaboração metodologicamente rica e interdisciplinar dos conhecimentos. Conclui-se ainda, que embora os objetivos de conhecimento e habilidades da trilha dos mundos do trabalho no território catarinense cite termos como *relações de poder*, *liberalismo brasileiro* e *direitos trabalhistas*, o enfoque está muito mais estruturado na **adaptação** destes jovens ao mercado de trabalho do que na construção de conhecimento crítico.

A análise do documento no Nvivo demonstra que o termo “regional” aparece 139 vezes no total, sendo 20 vezes no primeiro caderno, 19 vezes no segundo caderno, 37 vezes no terceiro caderno e 63 vezes no quarto

caderno (SANTA CATARINA; SED, 2021a, b, c, d). Demonstrando, portanto, que o termo regional aparece mais vezes nos cadernos que contém os portfólios – no terceiro, de *trilhas de aprofundamento* e, no quarto caderno, dos *componentes curriculares eletivos* [dos itinerários formativos]. Em outras palavras, nos conteúdos de cunho mais prático do CBTCem.

Na análise de conteúdo percebe-se que o termo regional está diretamente associado a uma escala geográfica, sem uma preocupação com a discussão do conceito. Há uma naturalização do recorte regional sem remeter as relações que fazem com que as regiões existam. No caso dos itinerários formativos de formação técnica e profissional é ressaltado que o estudante deve desenvolver aptidões que venham a somar a vocação produtiva local (SANTA CATARINA; SED, 2021a). Ou seja, se pensarmos o *Mundo do Trabalho*, o objetivo seria o de integrar e direcionar os jovens às vocações produtivas de suas regiões, sem um questionamento de que a região é espaço de luta de classes e, portanto, as vocações regionais podem e devem ser questionadas. Mais do que formar jovens para as vocações produtivas em um recorte geográfico dado (região), precisamos estimular o pensamento crítico deles para que tenham autonomia e decidam suas formas de ser e de viver e tenham escolhas mais conscientes e consequentes em relação ao meio em que vivem (seres não humanos e natureza).

Neste sentido, a sequência didática e o projeto de intervenção, produtos desta investigação, são tentativas de sensibilizar os jovens estudantes do Ensino Médio, da EEB Hercílio Deeke em Blumenau, a conhecerem a região em que vivem relacionando o mundo do trabalho às questões ambientais latentes. O ribeirão, que serpenteia a vizinhança da escola, que guia as estradas que dão acesso à escola, e que num passado não muito distante era espaço de lazer para as crianças do bairro da Velha, foi poluído e degradado. A região como espaço da reprodução do capital é palco de relações de exploração entre seres humanos, seres não humanos e natureza e a elaboração de um projeto de intervenção com o propósito de tratar desse tema parece uma forma interessante de aliar reflexão e intervenção.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sílvia Maria de. **Sociologia**: Ensino Médio. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012**. Disponível em: <https://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/lei-no-12651-de-25-de-maio-de-2012-lei-florestal.pdf>. Acesso em: 05 junho 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.285 de 29 de dezembro de 2021**. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.285-de-29-de-dezembro-de-2021-370917982>. Acesso em: 05 junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; COSTA, Ricardo Cesar da. **Sociologia para jovens do século XXI**: manual do professor. 4. Ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 - disposições gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

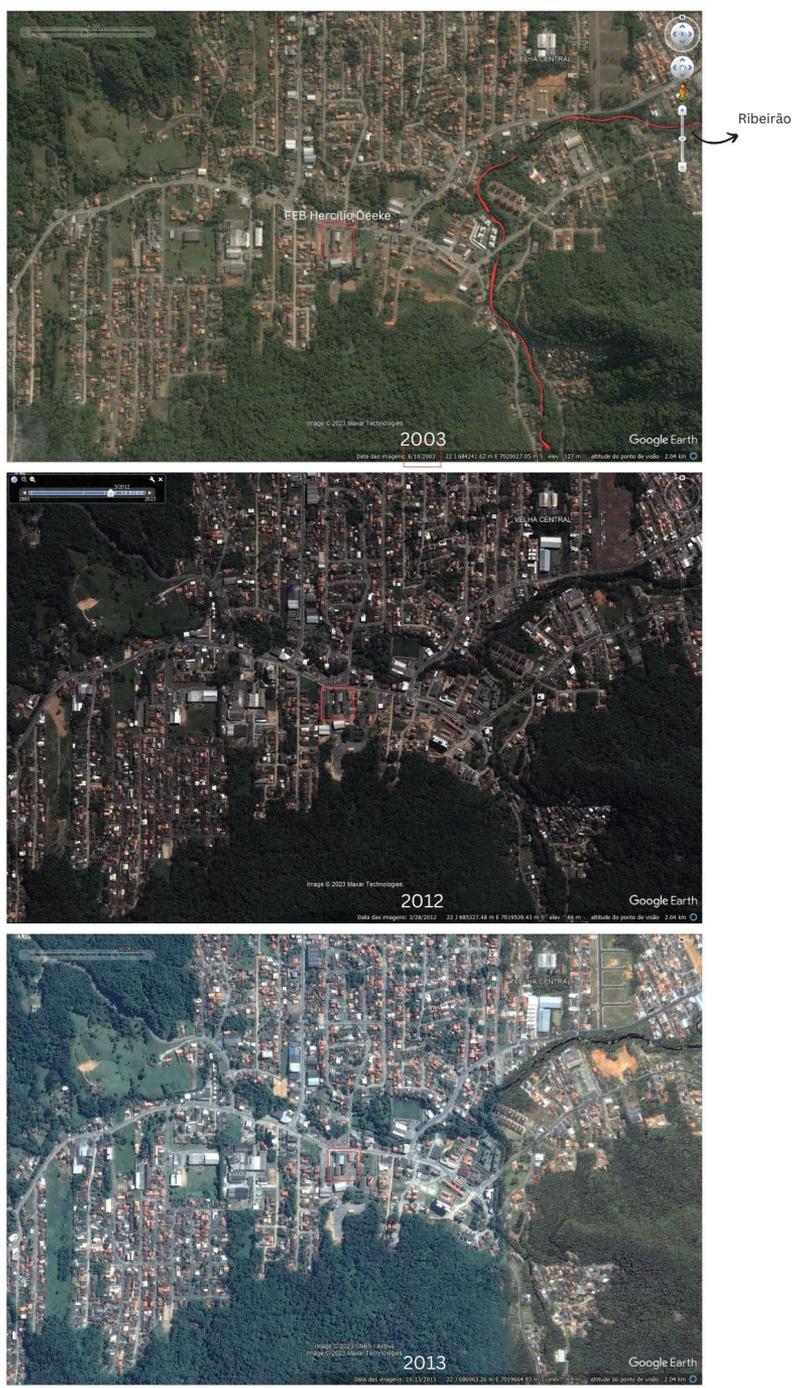
SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 - formação geral básica.** Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 - portfólio de trilhas de aprofundamento.** Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 4 - portfólio dos(as) educadores(as).** Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d.

ANEXOS

Imagens bairro da Velha / EEB Hercílio Deeke (2003 – 2023)







A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS?¹

Walace Ferreira²
Ingrid Nunes da Silva³
Juliana Dias Lima⁴
Ricardo Jouan Alés⁵

RESUMO

Este trabalho é resultado de achados do projeto Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro intitulado “A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”. Partimos do estudo da literatura dos últimos anos sobre a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dos novos livros didáticos, assim como da conjuntura política, social e econômica de perspectiva liberal que está por trás do movimento de reformas que

- 1 Este trabalho é resultado do projeto de Prodocência em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) intitulado “A Sociologia frente à reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”.
- 2 Doutor em Sociologia pelo IESP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) – RJ, branco, cisgênero, walaceuerj@yahoo.com.br;
- 3 Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, negra, cisgênero, ingridsilva018@gmail.com;
- 4 Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, negra, cisgênero, juuliana_dl@hotmail.com;
- 5 Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, pardo, cisgênero, ricardojale15@gmail.com.

incluem a reforma do Ensino Médio. Interessa-nos o estudo dos documentos educacionais envolvidos, a investigação do lugar da Sociologia nos currículos das redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro, o exame sobre o espaço da Sociologia nos livros de Ciências Humanas, Projetos Integradores e Projeto de Vida e, para esta proposta em particular, as entrevistas que estamos realizando com docentes de Sociologia e coordenadores pedagógicos/ou sujeitos em posição equivalente que estão vivenciando a reforma em suas unidades escolares.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Estado do Rio de Janeiro, Entrevistas, Lugar da Sociologia, Interesses de Mercado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de achados do projeto Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro intitulado “A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”. Partimos do estudo da literatura dos últimos anos sobre a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dos novos livros didáticos, assim como da conjuntura política, social e econômica de perspectiva liberal que está por trás do movimento de transformações que incluem a reforma do Ensino Médio.

Interessa-nos o estudo dos documentos educacionais envolvidos, a investigação do lugar da Sociologia nos currículos das redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro, o exame sobre o espaço da Sociologia nos livros de Ciências Humanas, Projetos Integradores e Projeto de Vida e, para esta proposta em particular, as entrevistas que estamos realizando com docentes de Sociologia e coordenadores pedagógicos/ou sujeitos em posição equivalente que estão vivenciando a reforma em suas unidades escolares.

Precisamos dizer, em primeiro lugar, que a Reforma do Ensino Médio é o resultado da força do neoliberalismo sobre a educação no país. Implementada no período pós-golpe parlamentar de 2016, tendo à frente o então presidente Michel Temer, a Medida Provisória 746/2016 (em seguida a Lei nº 13.415/2017) instituiu o Novo Ensino Médio por meio da alteração de 54

artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), estabelecendo uma mudança radical na estrutura do ensino médio.

Dada a espantosa rapidez com a qual a reformulação do Ensino Médio se deu, uma ligeira análise a respeito do panorama atual se faz necessária em conjunto com a investigação de algumas políticas educacionais que precederam a reforma, dando ênfase nas dimensões promulgadas pelo neoliberalismo, que teve na gestão Temer um capítulo de destaque das políticas nacionais.

Conforme explicado por Frigotto (2017), o desmanche do setor público e da escola pública está ligado à valorização do mercado empresarial voltado à educação, criando poderosos grupos cuja referência é o mercado, para o qual os direitos são escassos e a competição constitui-se no principal horizonte.

O discurso para a rápida implantação do Novo Ensino Médio, ocorrida por meio da Medida Provisória 746 (MP 746/20162), que depois tornou-se a Lei 13.415/2017, era quase a de terra arrasada. Como salientam Ferreira e Cavalcanti (2018), o recurso utilizado para tentar aproximar a população da reforma consistiu na disseminação de propagandas que cultivaram principalmente a expectativa de desengessamento do Ensino Médio e o suposto ganho de autonomia do estudante. Aplicou-se, ainda, o discurso do caos para justificar as mudanças aceleradas impostas pelo governo, explorando ao máximo informações sobre os problemas existentes nesta etapa de ensino, como o alto índice de evasão e o baixo desempenho dos alunos em avaliações padrões nacionais.

Desde a década de 1990, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira passou a se desenvolver por meio de reformas que englobavam mudanças estruturais nas políticas de ensino que desprezavam o caráter socializador da educação a partir da iniciativa pública como um dever somente estatal, abrindo espaço para interesses empresariais de fundações privadas ligadas ao Banco Mundial (hoje Grupo Banco Mundial), à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa forma, inicia-se um modelo de reforma gerencial da educação, já adequado ao caráter utilitarista e mercadológico neoliberal.

Na mesma década é possível identificar políticas orientadas para a educação das quais a atual reforma recupera de forma inteiramente absoluta, tornando compreensível o questionamento do caráter “novo” prometido com o Novo Ensino Médio. A Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - já instituíra, por exemplo, a necessidade de uma Base Nacional Comum em todas as etapas da educação básica. A BNCC, aprovada em 2018 para o Ensino Médio, vem sendo criticada pelo perfil de educação a ela subjacente, pois a natureza do documento recupera velhos e empoeirados discursos neoliberais da educação, como o termo “competência”, resgatado com um sentido atrelado ao discurso da lógica mercadológica (SILVA, 2018). “Competência”, na década de 90, já apresentava um sentido ligado às ideias de competição e competitividade.

O discurso agora é o de uma escola adequada ao mundo do trabalho, onde a escola hipoteticamente prepararia o sujeito para o mercado de trabalho. Na BNCC, “competência” é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ademais, há uma forma mais explícita em que a ideologia neoliberal na educação se faz presente no presente momento. Em destaque, o termo “empreendedorismo” preconizado pela BNCC e que aparece constantemente na proposta pedagógica do Novo Ensino Médio, contribuindo para que o caráter educacional esteja voltado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da perspectiva mercadológica do neoliberalismo.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada visa atender o objetivo geral da proposta desenvolvida no Prodocência em andamento, consistindo numa análise do ponto de vista teórico, histórico e prático dos aspectos que envolvem a reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e sua relação com o Ensino de Sociologia na educação básica. Isso significa uma leitura crítica sobre o processo e a conjuntura de implantação da reforma, bem como um mapea-

mento do seu alcance ao longo destes primeiros anos, o que tem sido observado por meio das entrevistas com coordenadores pedagógicos/ou função semelhante. Até o presente momento, entrevistamos oito profissionais, cinco vinculados à rede pública e três à rede privada.

As entrevistas têm ocorrido valendo-se da estratégia da bola de neve, com indicações dos entrevistados. Para a análise das entrevistas, o pressuposto adotado tem sido o de que o discurso é responsável por revelar o entendimento do sujeito a respeito do contexto histórico-social no qual se apresentam suas relações para a produção do seu próprio discurso e ponto de vista, ou seja, o discurso reflete a visão de mundo do autor que está diretamente relacionada à realidade em que ele vive (FERNANDES, 2005).

Ademais, adotamos a análise da literatura dos últimos anos referente à Reforma do Ensino Médio (2017) e a criação da BNCC (2018), como documentos educacionais de caráter legal, tais quais: leis, pareceres e resoluções. Também realizamos um estudo aprofundado do conteúdo e componentes teóricos dos novos livros didáticos da PNLD/2021, buscando principalmente compreender qual o lugar da Sociologia neste novo cenário da educação brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Papim e Mendonça (2021), a BNCC, ao focar nas competências e habilidades, desconsidera o caráter de disciplina escolar, a mediação didática do professor, a apropriação do conteúdo conceitual pelo aluno e a avaliação da aprendizagem, enquanto processos complexos e diversificados. Essa forma de abordagem, na visão dos autores, termina por relativizar, de maneira simplista, o processo formativo à correspondência da escala de habilidades e competências, em nome de uma suposta interdisciplinaridade expressa nos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional). Ou seja, desconsidera-se a ciência de origem e seus limites para a interdisciplinaridade, tornando o trabalho do professor um exercício mecânico de repro-

dução, estranho às potencialidades de aprendizagem, mediante contextos sociais e culturais diversos, plano de fundo da educação escolar.

Exemplo dessa redução na importância científica disciplinar aparece no novo Ensino Médio implantado no Rio de Janeiro no espaço dado ao componente curricular Projeto de Vida. Com seis tempos de aula nas três séries do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), ao passo que a Sociologia caiu para dois tempos no terceiro ano, muitos professores de Sociologia estão lecionando a disciplina sem qualquer formação prévia.

Abaixo, no quadro 1, imagem da configuração do Itinerário Formativo de Ciências Humanas da SEEDUC, demonstrando a perda de carga horária de inúmeras disciplinas e sua substituição por Projeto de Vida e eletivas, lembrando que diferentes escolas oferecem diferentes itinerários ou até mesmo a mescla entre mais de um deles.

Quadro 1: Itinerário de Ciências Humanas/SEEDUC-RJ

ENSINO MÉDIO REGULAR - ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA			CARGA HORÁRIA			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
CARGA HORÁRIA BNCC		24	18	12	960	720	480	2160

ENSINO MÉDIO REGULAR - ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA			CARGA HORÁRIA			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO/ REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS/ LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - XY (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1 (HISTÓRIA)	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2 (GEOGRAFIA)	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 3 (FILOSOFIA E SOCIOLOGIA)	0	2	4	0	80	160	240
CARGA HORÁRIA INTINERÁRIO FORMATIVO		6	12	18	240	480	720	1440
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 04. jun. 2023.

Dando prosseguimento à perspectiva neoliberal sobre a qual a reforma se ancora, e apresentado como o “centro da proposta do Novo Ensino Médio”, Projeto de Vida exemplifica a desdisciplinarização trazida pela reforma do Ensino Médio, sob o argumento de que este componente possibilita ao estudante focar nas suas potencialidades e se preparar para a vida e o mundo do trabalho.

Em tese, Projeto de Vida tende a justificar-se por fatores globais e geracionais da sociedade contemporânea, fato que de acordo com o psicólogo norte-americano William Damon não afeta somente o Brasil. Segundo o autor, influência na criação deste componente curricular, atualmente os jovens estão impostos a uma gama de possibilidades, o que pode gerar uma “falta de projetos vitais” (DAMON, 2009, p. 29), resultando em descontentamento e/ou ansiedade com suas escolhas. Além do mais, o autor indaga que no passado era comum que os jovens já soubessem bem cedo “onde ia viver, qual seria sua ocupação e com quem ia se casar” (DAMON, 2009, p. 23), o que se difere da tendência atual. Com isso, a inserção do Projeto de Vida visa orientar e direcionar os jovens para suas carreiras futuras e fazê-los se reconhecerem como protagonistas de sua própria jornada.

A medida em que teoricamente a proposta e a justificativa parecem positivas e benéficas para os jovens estudantes, Projeto de Vida se instaura nas escolas com uma série de lacunas: a) não há orientação para àqueles responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida; b) professores de qualquer área são automaticamente habilitados para lecionar o Projeto de Vida; c) professores de distintas áreas escreveram/estão escrevendo livros didáticos de Projeto de Vida; d) o componente não é composto por uma avaliação formal, o que tem acontecido nas aulas na SEEDUC, resultando em um grande número de faltosos nessas aulas.

Projeto de vida está ligado à perspectiva de protagonismo juvenil e empreendedorismo que abre um leque de possibilidades adequadas à perspectiva econômica atual e manutenção de um *status quo*, reproduzindo a lógica de trabalhos informais e menos “requisitados” para jovens de famílias com renda menor. Em contrapartida, o caminho de universidade e empregos de maior prestígio fica propício a jovens de famílias de classe média.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante ressaltar que a crítica estabelecida a respeito da reforma não se limita exclusivamente a forma como a reforma foi fomentada e implantada, mas também e, principalmente, a existência da mesma. Ainda que haja a discussão de que sua estrutura não tem estabilidade o suficiente para se concretizar, o trabalho que a crítica se propõe a fazer é que, caso houvesse a estrutura necessária e a reforma fosse aplicada da maneira como é descrita no documento original aprovado em 2017, a educação pública brasileira passaria da mesma maneira por um desmonte físico, intelectual e de grande ruptura com a bagagem pedagógica que deu base até então para o seu desenvolvimento, ainda que muito precário dependendo do ponto de vista a ser analisado.

Sobre as entrevistas realizadas até o presente momento, encontramos muitas críticas ao novo ensino médio e pouca sinalização favorável. Os relatos indicam que há quase unanimidade docente na reprovação deste modelo. Tem sido comum ouvir que só agora os docentes estão se dando conta das dificuldades trazidas pela reformulação curricular, com perdas substanciais

de conteúdos, necessidade de ministrem componentes curriculares exóticos, redução de carga horária das disciplinas da formação geral básica, necessidade de professores saírem das escolas devido a perda de carga horária.

No caso da Sociologia, os docentes das escolas ligadas à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) têm sido convidados a lecionar Projeto de Vida e eletivas com diversos nomes e ementas. Uma estratégia realizada, em muitos casos, tem sido adaptar às ementas (quando existem) ao conteúdo perdido com a redução de carga horária. Detalhe que esta estratégia não ocorre só com a Sociologia, mas também noutras disciplinas. Outro drama vivido pelos professores que lecionam Projeto de Vida e algumas outras eletivas na SEEDUC é que não reprovam por nota, apenas por frequência. Os entrevistados dizem que as notas ainda servem de importante ferramenta coercitiva no trabalho pedagógico.

Com relação aos alunos, uma parcela dos discentes têm pedido mais informação a respeito da reforma. Ademais, um discurso preocupante tem sido o de que os estudantes perderam a sua relação com a escola. Após dois anos de pandemia, o retorno na SEEDUC se deu exatamente frente à reconfiguração curricular advindo com a reforma. A perda de conteúdo dos estudantes tende a afastar o jovem oriundo da rede pública da perspectiva de entrar na universidade via vestibular da UERJ e ENEM.

Ao contrário, as entrevistas realizadas com coordenadores da rede particular, os quais também são docentes, indicam que as escolas estão se adaptando à reforma tentando manter o conteúdo oferecido anteriormente em componentes curriculares adaptados à reconfiguração curricular. Em alguns casos as escolas já funcionavam em período integral e já executavam projetos interdisciplinares. Uma hipótese aventada pelos entrevistados das escolas privadas é de que a incerteza sobre o ENEM é decisiva para estes colégios estarem preservando os conteúdos tradicionais. No que tange a Sociologia, docentes dizem que se manter no ENEM é indispensável para seguir na grade escolar.

Projeto de vida também se constitui numa diferença entre instituições privadas entrevistadas e as da rede estadual. As entrevistas até o presente momento indicam que projeto de vida tem se caracterizado em escolas particulares como adaptação de outras iniciativas já existentes ou como proje-

tos desenvolvidos de forma interdisciplinar. O peso dado à Projeto de Vida, elevado à condição de componente curricular, com seis tempos de aulas durante o ensino médio, é algo restrito à rede estadual de ensino.

A ampliação da desigualdade escolar como resultado da reforma do Ensino Médio foi mencionada por todos os entrevistados, na medida em que escolas particulares tendem a criar melhores condições para os estudantes concorrerem às vagas nas universidades via vestibulares e ENEM. O fortalecimento de cursinhos pré-vestibulares em decorrência da perda de conteúdos nos currículos da rede estadual de educação também foi observado. É mais uma forma de abertura ao setor privado ao segmento educacional brasileiro. Em conclusão, os entrevistados manifestaram posicionamento contrário ao novo ensino médio, estão acompanhando às lutas pela revogação e esperam ver êxito nesta luta.

Aspecto que tem se confirmado nas entrevistas é que, conforme a lei da reforma, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes. Nesse cenário, tem ocorrido os estudantes têm tido que escolher itinerários ofertados por suas escolas ou até mesmo considerando a restrição dos municípios em que moram. Observando os graves problemas de infraestrutura da maioria das nossas escolas públicas, como a “ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e atividade artístico-culturais” (MOURA, FILHO, 2017), devemos imaginar que muitos serão os obstáculos para que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos. Na SEEDUC há casos em que os estudantes são sorteados para ocuparem os poucos itinerários ofertados nas unidades escolares.

Essa situação contradiz a ideia de “protagonismo juvenil”, uma das bandeiras da reforma. Enquanto esta é a realidade da rede estadual, vemos escolas privadas ofertando praticamente todo o conteúdo até então existente. O resultado, mais uma vez, é a ampliação das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 mai. 2023.

DAMON, W. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes, Rio de Janeiro: Summus Editorial, 2009.

FERNANDES, C. Análise do Discurso: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, W.; Cavalcanti, D. S. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. In: *Perspectiva Sociológica*, n. 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740/1248>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

FRIGOTTO, G. “A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MOURA, D. H; FILHO, D. L. L. “A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais”. In: *Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)*, vol. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

PAPIM, A. A. P.; MENDONÇA, S. G. L. O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN. Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS. Brasília, 2021.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

APLICAÇÃO DE UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNL D 2021

*Thais Gonçalves de Souza*¹
*Gustavo Roberto de Lima*²

RESUMO

Este trabalho visa analisar o livro didático “Desigualdade e Poder” da coleção “Contexto e Ação”, produzido pela editora Scipione, em articulação ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2021) e a Base Nacional Comum Curricular. A análise segue os pressupostos teórico-metodológicos de Meucci (2014; 2020), e se concentra em três pontos principais: Sistematização, Institucionalização e Rotinização. A discussão perpassa as dimensões legais, estéticas e estilísticas, econômicas, sociais e políticas. Aborda-se a relação entre o Estado, as editoras e o mercado multimilionário de livros didáticos, o perfil dos autores envolvidos na elaboração, a predominância de determinadas técnicas de exposição didática e tendências metodológicas e o destaque ou apagamento de determinadas áreas de conhecimento, em um livro que se pretende interdisciplinar. Ressaltam-se ainda as contradições das normativas e sua realização nos livros didáticos com a cultura já instaurada nas escolas, além da verificação da forte legitimação das competências e habilidades da BNCC. Pode-se, assim, demonstrar a rica contribuição que

- 1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, negra, mulher cis, Juiz de Fora, Minas Gerais, thaissouza.ufjf@gmail.com;
- 2 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, branco, homem cis, Santos Dumont, Minas Gerais, lima.gustavo@estudante.ufjf.br;

os livros didáticos possuem na construção de uma interpretação sociológica da vida cultural e intelectual das sociedades e somatiza-se à discussão as novas formatações do Ensino Médio que modificam os cotidianos escolares e impactam significativamente na produção, no uso e nas percepções dos livros didáticos.

Palavras-chave: Sociologia, Livros Didáticos, PNLD, Currículo.

INTRODUÇÃO

Preende-se analisar neste trabalho o livro didático “Desigualdade e Poder”, da coleção “Contexto e Ação”, produzido pela editora Scipione, e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, sustentando-se sobre a pesquisa realizada por Meucci (2014; 2020) e suas bases teórico-metodológicas. O artigo desdobra a análise em torno de três pontos principais levantados pela autora: Sistematização, que remete à relação entre agentes e estruturas, neste caso, Estado, Editoras e autores; Institucionalização, que concerne a forma como o conhecimento e os saberes são estruturados dentro dos livros analisados; e por fim, Rotinização, com foco em como influem a formalização do campo de estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma mais ampla, e nas Ciências Sociais mais especificamente.

Faz-se importante ressaltar que os três pontos destacados são pilares do desenvolvimento da proposta metodológica de análise dos livros didáticos, segundo Meucci, e referem-se às operações básicas e necessárias à constituição de um campo de conhecimento. A partir desses eixos desdobram-se diferentes camadas de investigação e detalhamento para a pesquisa, sendo estes: as variáveis analíticas, os aspectos, as ações analíticas, as indagações e as dimensões. Toda a proposta da autora se objetiva demonstrar a rica contribuição que os livros didáticos possuem na construção de uma interpretação sociológica da vida cultural e intelectual das sociedades, ou seja, apresentar o valor heurístico dos livros didáticos na compreensão de dinâmicas sociais.(MEUCCI, 2020, p. 14)

Dito isto, ao optar pela análise da obra didática “Contexto e Ação: Desigualdade e Poder” - de maneira intencional, conferindo foco a uma obra com majoritariamente autores com formação em Ciências Sociais, ou estivesse o mais afim possível da área referida - pelas lentes propositivas do trabalho de Simone Meucci, concorda-se com as hipóteses da autora de que:

(...) a análise sistemática de livros didáticos permite uma abordagem com potencial de compreender dinâmicas de definição de fronteiras e seleção de conteúdos disciplinares em determinados contextos. Ou seja, vistos do ponto de vista disciplinar, ancorados em desenhos curriculares bastante classificados, livros escolares admitem reconhecer processos socialmente condicionados de normalização da divisão do trabalho intelectual. Possibilitam, inclusive, o escrutínio da relação entre escola, mercado, sociedade e Estado e, com isso, a compreensão dos sentidos e horizontes de uma dinâmica intelectual. (MEUCCI, 2020, p. 5)

Ao pensar o livro didático, portanto, visamos a trama de relações que estão inseridos. “Os livros são, a um só tempo, mercadoria, objeto de política pública, ferramenta de ensino e aprendizagem, artefato intelectual caracterizado por uma modalidade de escrita bastante singular” (MEUCCI, 2014, p. 221). Além disso, agrega-se a esta proposta de análise multidimensional as considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, visto que a edição 2021 do PNLD é a primeira configuração do programa com a atuação destes dois elementos que provocaram profundas modificações, principalmente na forma como os campos do conhecimento são sistematizados - pelo menos no campo legal.

A BNCC prescreve uma série de direitos, deveres, competências gerais e específicas, que os estudantes devem ter acesso, bem como, um conjunto de habilidades que devem ser mobilizadas para tal. É um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) e que se formata enquanto uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, ao longo deste artigo, pretende-se apresentar as estratégias e caminhos que foram percorridos para analisar as múltiplas dimensões que conformam o livro didático, neste caso o livro “Contexto e Ação: Desigualdade e Poder”, seguindo os pressupostos teóricos-metodológicos propostos por Meucci e, além disso, somatizar à discussão as novas formatações do Ensino Médio (EM) que modificam os cotidianos escolares e impactam significativamente na produção, no uso e nas percepções dos livros didáticos.

METODOLOGIA

Para a análise dos livros didáticos, Meucci (2020) sistematiza um esquema metodológico, de forma bastante clara, estruturado em três operações de análise — separadas para fins heurísticos, mas que se apresentam e se realizam de forma concomitante e interligada à realidade. Sistematização, Institucionalização e Rotinização, ao serem interpretadas juntas permitem uma visão geral da obra, bem como dos possíveis desdobramentos de seu uso na sala de aula. Dessa forma, a investigação proposta neste artigo, visa apreender estas três operações na construção e realização final do livro didático “Desigualdade e Poder”, buscando responder às indagações propostas por Meucci na conformação de seu quadro analítico, e para além, apresentar um estudo comparado com a análise feita anteriormente por Meucci (2014) considerando os novos contornos erigidos ao redor do livro didático e o PNLD 2021.

Em relação a Sistematização, Meucci (2020) determina o enfoque na relação entre produtores e receptores do conhecimento. “No limite, está relacionada às agências que, interligadas na forma de um sistema, são capazes de elaborar expectativas e justificativas intelectuais e sociais para o campo de conhecimento e realizar tarefas de seleção de agentes e de repercussão de seu conteúdo” (CANDIDO, 1971 apud MEUCCI, 2020, p. 5).

A segunda operação se refere à tradução do aparato legal em livro propriamente dito. Na institucionalização, destarte, busca-se perceber como o conhecimento foi organizado a partir das normativas, em especial destacam-

-se neste componente o edital do PNLD e a BNCC. “Diz, portanto, respeito tanto à operação de organização burocrática que fixa conteúdos, quanto às condições gerais necessárias para reconhecimento das formas de exposição, procedimentos e insígnias dos portadores do saber especializado” (WEBER, 1994 apud MEUCCI, 2020, p. 5)

Por último, a Rotinização é a camada de análise que enquadra diretamente a influência do livro dentro da dinâmica da sala de aula, mas, também, dita sobre a forma pela qual, a partir da reiteração, os livros didáticos têm o poder de perpetuar determinados conhecimentos. A Rotinização, portanto, “diz respeito à propriedade de manter a articulação dos agentes e a ossatura organizacional e formal em condições que possibilitam a repercussão regular, sedimentando um estatuto estável ao campo de conhecimento” (MEUCCI, 2020, p. 6).

DESENVOLVIMENTO

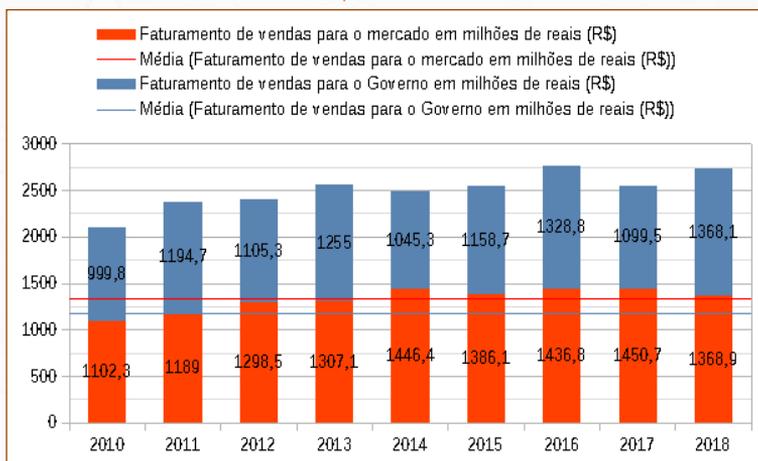
Nesta seção, conforme apresentado anteriormente, o enfoque será dado aos produtores e receptores do conhecimento. A primeira caracterização importante se relaciona a apresentação do PNLD, focalizando na maneira pela qual essa política pública se configura na prática, se desdobrando, principalmente, no Edital. O Edital se configura enquanto um instrumento da definição daquilo que deve e o que não deve estar presente nos livros — aspecto significativo para a dimensão da Sistematização — ao mesmo tempo que também atua definindo, a partir de critérios rígidos, quais os livros didáticos estarão presentes nas salas de aula.

É através do edital que o PNLD indica as etapas e atores envolvidos no processo de avaliação dos livros didáticos, os critérios dessa avaliação, as normas e os aspectos técnicos que devem ser seguidos, bem como as habilidades e competências que deverão estar presentes na elaboração e produção dos livros. Mas, o cenário da sistematização é complexo, visto que mesmo submetidas ao edital, as editoras se configuram como agentes essenciais da estruturação do programa.

A dinâmica, ao longo da história do PNLD, sofreu diversas alterações até a atual conformação. As editoras não desempenhavam com tanta autonomia

a produção dos livros didáticos, anteriormente eram parte de um sistema de co-edição submetido primeiramente à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), depois ao Instituto Nacional do Livro (INL). (HÖFFLING, 2000, p. 164) No entanto, desde os anos 80, estas figuras do setor privado, são as verdadeiras produtoras das obras didáticas, que detém o poder, inclusive, de recrutar os autores, e por fim vendem esses materiais didáticos — estendendo aqui também tanto para as obras literárias quanto de formação de professores que competem ao PNLD — ao Estado, o maior comprador de livros didáticos do país, ou seja, todo um campo mercadológico é mobilizado e milhões de reais a cada ano são movimentados para a concretização da política pública.

Figura 1 – Comparação entre o faturamento do Governo e do Mercado, em geral, diante da compra de livros didáticos



Fonte: Elaboração própria.

A Editora Scipione, com sede em São Paulo, é a produtora da coleção Contexto e Ação, a qual o livro que analisamos neste texto pertence. A Scipione integra o conglomerado educacional que mais recursos arrecadou ao longo dos anos do PNLD. Meucci (2014) já apresentava o crescimento expressivo das editoras, que posteriormente foram incorporadas a grupos cada vez maiores, e a tendência progressiva de faturamento do setor editorial brasileiro.

O Cogna que une as empresas educacionais Kroton, Platos, Saber, Vasta, Somos e Pitágoras Ampli, é a maior empresa privada de educação do país, e uma das maiores do mundo, com mais de 1 milhão de estudantes diretos e outros vários milhões que utilizam seus materiais didáticos via PNLD. Detêm as editoras Scipione, Ática, Saraiva e Atual, que atuam produção de livros, Livro Fácil, que atua no e-commerce, sistemas de ensino de educação básica e ensino superior, ensino de idiomas, produtos educacionais físicos e digitais para todas as etapas da educação e produtos de formação de professores e para gestão escolar.

Na realização de uma busca aos serviços oferecidos pelas empresas que compõem o grupo educacional, é de se surpreender diante da quantidade de nomes conhecidos e de grande alcance dentro deste cenário. Os sites de cada uma das grandes empresas que formam o Cogna apresentam outras várias agências similares, projetos e iniciativas, e assim repetidamente, somam-se ao menos 50 empresas e serviços. Segundo Rodrigues (2020), as editoras que pertencem ao conglomerado juntas arrecadaram 452 milhões de reais, o que representa 30,6% dos recursos provenientes do PNLD em 2017.

Em 2017, o PNLD gastou um total de 1.295 milhões, de acordo com dados do MEC, no qual 52% foi absorvido pelas editoras FTD e Somos (226 e 452 milhões, respectivamente). Enquanto esses dois grupos ficaram com 52% do faturamento, outras 24 editoras dividiram o restante. Se considerarmos a tiragem total de livros, Somos e FTD foram responsáveis por 55,6% do total de 153 milhões. Por mais que haja um número razoavelmente grande de participantes é difícil afirmar que não há uma concentração de poder por parte dessas duas editoras. (RODRIGUES, 2020).

Com relação aos autores fica perceptível uma dinâmica já identificada por Meucci (2014) de uma coprodução dos livros, incluindo vários autores. Os livros analisados vão em direção às constatações apresentadas pela autora ao indicarem uma maior especialização no trabalho de escrita. Porém, o livro agora não é mais somente associado a uma disciplina, mas a um conjunto que visa a interdisciplinaridade e inclui Ciências Sociais, Filosofia, História e Geografia, formando a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esta é uma das modificações no PNLD 2021 devido às influências e exigências da BNCC e a reforma dessa etapa da educação básica com a configuração do Novo Ensino Médio: a reorganização do currículo em áreas do conhecimento e a ênfase na interdisciplinaridade. Mas, além desses aspectos, poderia-se citar a reestruturação da carga horária do EM, o que impacta na formatação do currículo, a divisão entre currículo comum e os itinerários formativos e Projeto de Vida.

A coletânea Contexto e Ação é composta por seis volumes de livros autocontidos e apresenta majoritariamente autores com formação em Ciências Sociais (4), um autor é da área de filosofia, e um da área de História. Observa-se que todos os autores realizaram ao menos uma etapa de sua formação acadêmica, quando não toda, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que já atenta para a sobreposição do eixo de produção e tradição do conhecimento intelectual sudestino e, mais especificamente, paulista.

Henrique José Domiciano Amorim e Igor José de Renó Machado são doutores em Ciências Sociais pela UNICAMP, Fabiana Sanches Grecco e Leandro de Oliveira Galastri são doutores em Ciência Política pela UNICAMP, Glaydson José da Silva é doutor em História também pela UNICAMP e Casiano Terra Rodrigues doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo realizado o mestrado na UNICAMP.

Rodrigues, atualmente, é professor no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e Grecco apresenta vínculo de pesquisador/estudante na UNICAMP. Os demais autores atuam como docentes em universidades públicas: Amorim e Silva na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Machado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Galastri na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Diante desses aspectos, a coletânea analisada vai de encontro a fala de Meucci (2014) em duas vias. Tanto por ser elaborada por autores de São Paulo e cidades próximas e provenientes de instituições públicas de educação, quanto por ser produzida por editoras também paulistas e ligadas a conglomerados vultosos. Essa constatação se faz presente em uma rápida mirada no Guia Digital do PNLD 2021.

A amostragem de livros que estamos analisando revela a predominância, no PNLD, das grandes editoras de São Paulo (algumas ligadas a gran-

des conglomerados de empresas), especializadas na produção de didáticos e interessadas na aprovação. As editoras de São Paulo focadas na produção didática parecem atrair autores que estão ligados à complexa malha de instituições de ensino superior em seu entorno. (MEUCCI, 2014. p. 221)

Com efeito, as observações e discutidas acima desvelam as relações que compõem as condições de produção e distribuição dos livros didáticos, abarcando a editora envolvida, os autores recrutados e inscrição destes em determinada tradição reiterada pelos eixos regionais e de conhecimento das universidades que pertencem, bem como a relação dessas instituições e figuras com Estado, posicionado em um campo estruturado nos contornos de um mercado milionário.

A Institucionalização se expressa nos conteúdos que são apresentados pelo livro referentes às áreas do conhecimento e a forma como se caracteriza e se configura essa apresentação. O edital do PNLD busca reverberar o currículo apresentado na BNCC, desta forma têm-se bastante claro aquelas habilidades e competências que devem ser trabalhadas. Porém as obras podem mobilizar distintos autores dos vários campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para alcançar esse objetivo, sem perder de vista a interdisciplinaridade.

O ponto sobre as competências e habilidades será melhor trabalhado no final desta seção de Institucionalização, mas aqui cabe uma reflexão interessante. Mesmo identificando as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, não existe nenhuma postulação no edital do PNLD ou uma disposição legislativa que afirme a obrigatoriedade das unidades e/ou capítulos do livro didático conterem a referência direta às habilidades e competências que concernem. Mas, mesmo assim, este padrão impera na forma de construção do livro didático e acaba servindo como instrumento de produção de uma legitimidade.

Em um livro didático as formas de apresentação dos conteúdos são diversas, mas comumente se expressam e se mesclam três técnicas de exposição didática. Segundo Meucci (2014) são essas: o topicalismo, que se refere a apresentação em forma de tópicos, o nominalismo, as citações diretas a conceitos, autores ou escola acadêmicas, ou ainda o contextualismo que atua fazendo referências a trajetória e ao contexto histórico-social daquilo

que se discute. Essas formas são um dos aspectos que caracterizam a forma-livro — fazendo referência a forma como o livro didático é diagramado e se diferencia dos demais tipos de livros. Este modelo, de alguma forma, é previsto no edital do PNLD quando este apresenta e define aquilo que deve obrigatoriamente estar presente e como deve estar presente. Outros aspectos definidos, por exemplo, é o número máximo de páginas ou a determinação de como as imagens utilizadas devem ser apresentadas e como devem ser apresentadas.

Aprofundando no volume 5 da coleção, o livro *Desigualdade e Poder*, traz como questionamento central “o que é poder e a associação histórica que existe entre ele e os diversos tipos de desigualdade”, discutindo os problemas políticos e sociais e visando seu combate. Em suas definições, a obra deixa claro que busca atender a BNCC ao discutir os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) sugeridos pelo documento: “trabalho, saúde, diversidade cultural, educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (MACHADO et al, 2020, pg. 15).

A organização do livro se dá em 6 capítulos, respectivamente, intitulados: O que são e como surgiram os Estados nacionais? Por que algumas pessoas são vistas como mercadorias? Quem ganhou com a independência? Qual é a relação entre autoritarismo, opressão e desigualdade? O que é a democracia e como preservá-la? Qual é a democracia do Brasil?. É interessante perceber a mobilização das interrogativas em todos os títulos, impelindo e provocando, de certa maneira, a reflexão do aluno logo na abertura das unidades temáticas.

Todos os capítulos são divididos em duas partes. A Parte 1, *Conexões*, se dedica à explanação dos conteúdos, distribuídos em quatro Temas. A Parte 2, *Imersão*, trabalha com atividades de produção de conhecimento, no molde de projetos. Ademais, apresentam um padrão de organização. Inicia-se com o Cenário, em seguida os Temas são apresentados e discutidos na seção *Conexões*, nesta parte costumam aparecer ainda o *Ampliando*, o *Explorando*, as *Reflexões* e o *Aprimorando* o conhecimento, além dos box's de *Conceito*, *Perfil* e *Dicas*. Nos fechamentos dos capítulos se propõe a *Imersão*, seguida pela *Autoavaliação* que encerra, de fato, o capítulo.

A seção de abertura de cada um dos capítulos, é sempre em página dupla, e é descrita como pensada para contextualizar e instigar os estudantes para o assunto principal do capítulo — o que articula com a provocação realizada pelas interrogações dos títulos. É uma parte bastante colorida, com imagens e textos curtos que contextualizam as imagens e apresentam justificativas da relevância dos temas apresentados.

A seção Cenário atua no processo de sensibilização para os Temas que serão abordados no capítulo, propondo uma reflexão prévia aos estudantes. Traz ainda os objetivos e justificativas do capítulo, esclarecendo o percurso dos conteúdos apresentados e as competências e habilidades da BNCC mobilizadas no capítulo, e as seções Explorando, Reflexões e Aprimorando o conhecimento servem à finalidade de diagnóstico e avaliação, na medida em que os estudantes podem mobilizar conhecimentos e desenvolver as competências e habilidades.

A seção Explorando faz uso de atividades de leitura, interpretação e análise, baseadas em diferentes linguagens, como mapas, gráficos, ilustrações e imagens. O segundo tipo de atividade, desenvolvido na seção Reflexões, tem como objetivo expandir os conteúdos propostos por meio de textos de autores consagrados na área das Ciências Humanas e também de textos jornalísticos. E a seção Aprimorando o conhecimento, tem a função de consolidar os conhecimentos, por meio de questões que preparam os estudantes para os exames de larga escala, como o Enem e vestibulares.

A parte Ampliando estabelece, em grande parte dos casos, intersecção com outras áreas do conhecimento. A ideia é aprofundar a abordagem de assuntos relevantes para o capítulo e demonstrar as múltiplas determinações dos assuntos tratados, apresentando possíveis nexos entre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as outras áreas, como: Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

O boxe Conceito, como o nome indica, traz uma breve definição de conceitos, ideias, termos ou expressões particularmente relevantes no conteúdo do capítulo. Enquanto o boxe Perfil traz dados da vida e obra de pensadores, figuras históricas ou personalidades relevantes para o capítulo. Há ainda o boxe Dicas, com sugestões de livros, artigos, filmes e sites que trazem novas perspectivas sobre os assuntos estudados, e, por fim, Imersão, propõe-se

uma questão mobilizadora que deve ser respondida por meio de um projeto, a ser realizado de acordo com uma metodologia específica de pesquisa e sistematizada como um produto final, resultado das investigações, que será apresentado para a classe ou para a comunidade escolar.

Ao observar as referências trabalhadas ao longo dos capítulos, identifica-se a prevalência de autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais (somatizando os sociólogos, cientistas políticos e antropólogos). A História aparece principalmente com autores contemporâneos, a Filosofia com os clássicos, enquanto na Geografia, somente o autor Milton Santos é citado em uma questão de atividades complementares. É possível articular essa constatação da predominância dos autores referenciados ligados às Ciências Sociais com a mútua composição majoritária dos autores do livro didático que são cientistas sociais, e inclusive, expandir tal hipótese pela presença das graduações de História e Filosofia no quadro formativo destes e nenhuma representação direta da Geografia.

No livro que opera como Manual do professor, ou seja, busca oferecer referências e orientações para a prática docente, pode-se observar que diferentes partes do livro didático possuem as indicações de trabalho prioritário por professores das áreas que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São 40 indicações entre os tópicos de temas, segmentos, ampliando e as imersões. Sempre ocorre mais de uma indicação de área por vez e, em alguns casos, ocorre a proposta de trabalhar em conjunto com professores das Ciências da Natureza e das Linguagens.

São 35 indicações de conteúdos mais caros a disciplina de História, 27 a Sociologia, 21 a Geografia e 9 a Filosofia. Diante dos projetos com proposição de integrar outras áreas, cita-se 4 indicações para trabalho interdisciplinar com a Biologia, 2 com a Química, 2 com Língua Portuguesa e 1 com a Física.

A partir dos aspectos analisados da Institucionalização no livro que se constitui objeto de estudo desta pesquisa fica evidente como esses produtos podem atuar auxiliando na implementação da BNCC, uma vez que promovem os currículos de uma forma um tanto atrativa, organizada em temáticas, e em uma forma-livro minuciosamente pensada editorialmente, por uma vasta rede de atores. Ao mesmo tempo, também se conforma de maneira percep-

tível um desequilíbrio nos saberes contidos, com o apagamento de alguns autores e componentes, enquanto outros recebem um maior protagonismo.

Na última seção de análise, referente à Rotinização, mira-se discutir os aspectos da utilização do livro didático no espaço escolar. Meucci (2020) fala do poder que os livros didáticos têm de perpetuar determinados conhecimentos, ao mesmo tempo que ignoram e ocultam outros. Porém, essa perpetuação é uma ação desempenhada gradualmente no tempo, ou seja, o livro didático só realiza essa sedimentação com um tempo considerável da sua utilização. Assim, dadas as recentes mudanças nas legislações nacionais e no PNLD, aparenta ser cedo observar ou realizar uma análise sobre aquilo que está sendo efetivamente apropriado e dinamizado nas escolas. Desta forma, nesta operação, busca-se oferecer panoramas e levantar hipóteses sobre a forma como esses materiais poderão perpetuar certos saberes e fazeres em detrimento de outros.

Em primeiro lugar, diante das temáticas trabalhadas no livro didático, observa-se uma grande preocupação com a contextualização e com referências e exemplos de distintas regiões do globo, buscando, inclusive, o Sul-Global para além das anglo-europeias. Essa relação também se estabelece associando os acontecimentos e processos políticos, econômicos e sociais com o território nacional. O livro apresenta até mesmo o espaço “E no Brasil?” para traçar essas aproximações. Dessa maneira, em primeira análise, o livro didático *Desigualdade e Poder* indica uma maior pluralidade de referências à territórios e atores que se fazem presentes nas relações em espaços e tempos históricos distintos.

Essa pluralidade também se estende a presença e representações imagéticas que parecem buscar romper com cânones estereotipados daqueles grupos comumente tratados enquanto minorias sociais, como a população negra, os indígenas, imigrantes ou as mulheres. Este ponto foi durante anos uma falha constante dos livros didáticos, visto que estes não valorizavam aspectos múltiplos dos grupos sociais que já são marginalizados na sociedade e não assumiram uma postura problematizadora diante da constituição das identidades, das posições e hierarquias sociais — aspectos, inclusive, caros principalmente às disciplinas que compõem a área de conhecimento

das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — mas, hoje, é uma questão colocada criteriosamente até pelo edital do PNLD.

As obras didáticas comumente perfazem concepções e caracterizações essencializadas e preconceituosas. Por exemplo, os negros geralmente tinham suas imagens associadas à escravização ou compunham os corpos de outras imagens referentes a desigualdade, sempre enquanto sujeitos subjulgados e inferiores socialmente, ou então, como é o caso dos indígenas, são delineados como um grupo social inferior, com narrativas presas ao passado, sem considerar sua história, cultura, contribuições sociais e lutas políticas por reiniciação de direitos. Aspectos que considerando a potencialidade dos livros didáticos, enquanto bens culturais complexos, na perpetuação de determinadas perspectivas e conhecimentos, operava contribuindo para a manutenção de padrões culturais preconceituosos.

Ainda assim, embora essas percepções e noções estejam presentes nas obras, quando se analisa a construção dos livros didáticos em relação à realidade que tende à sua aplicação, são majoritariamente temáticas marcadas pelas referências às juventudes dos centros urbanos, ou seja, indivíduos das comunidades rurais, quilombolas e indígenas não tiveram suas realidades pensadas para a efetivação, implementação, do livro. Pode-se levantar como hipótese, diante deste aspecto, o próprio contexto de produção e elaboração do livro didático, com a configuração regionalmente centrada, majoritariamente paulistana, tanto da editora e, quanto, principalmente, de todos os autores.

Diante da Sociologia, vale ressaltar que a sua presença neste volume didático analisado, mesmo frente a constituição interdisciplinar — um aspecto que causava receio pela possibilidade de diluição e superficialização dos conteúdos — mantém as discussões e temáticas centrais da disciplina perpassando as diferentes unidades e capítulos e, assim como já dito acima, majoritariamente, têm os autores do seu campo teórico sendo constantemente referenciados. Mas, em contra ponto, é perceptível um peso da História na abordagem geral da obra, uma perspectiva historicizante que paira a todo tempo sobre as temáticas e questões propostas.

Notório também é o apagamento da Geografia nas discussões trazidas pelo livro didático, tendo seus saberes apresentados indiretamente, mas não

desdobrados e referenciando suas tradições intelectuais e os autores que as fundamentam e propagam. Um aspecto que pode ter sido desconsiderado em função da inexistência de representação de autores de todas as áreas de conhecimento na produção do livro didático em questão.

Outra dimensão relevante, com atenção à legislação, traz para a análise de alguns pontos da obra didática que inclinam-se a indicação de livros literários, documentários, filmes, textos acadêmicos/científicos. Essa dinâmica sugere uma reflexão diante da dimensão da perpetuação, em como essa postura, se aliada aos braços paralelos do PNLD, como o referente às obras literárias, pode atuar municiando as escolas de um vasto repositório de materiais.

Ainda dentro desses aspectos das indicações, uma tendência que se destaca é a relação traçada entre os conteúdos apresentados e as mídias digitais, seja diante das sugestões de acesso à sites, plataformas digitais e repositórios online (principalmente pelo Box Dicas), mas, também, pelas propostas enérgicas de hibridização do ensino e das abordagens metodológicas que referendam as perspectivas ativas nos quadros finais dos capítulos, destacamos tanto os projetos mobilizados na seção “Imersão”, como a realização pelos alunos de uma pesquisa de opinião, revisões bibliográficas, seminários, podcasts e até grupos focais, quanto a dinâmica de “Auto Avaliação” proposta. É interessante apontar que existe no próprio Edital do PNLD artigos específicos (como o 1.4.1.16. e o 2.1.3 f) sobre a hibridização do ensino e a importância da prioridade pelo desenvolvimento das metodologias ativas.

Diante do exposto, é evidente a caracterização de um descompasso entre as propostas práticas, de realização dos livros didáticos na sala de aula, com o contexto cotidiano das escolas públicas em geral. Por exemplo, propõe-se o trabalho interdisciplinar em um sistema de ensino que está estruturado para priorizar a disciplinaridade, em que não houve preocupação em capacitar os docentes para compreender e trabalhar sobre essa nova inscrição e nem são garantidas as condições materiais necessárias para o desenvolvimento destas mudanças na cultura escolar - algo que também se estende para a ênfase nas relações dos conteúdos com os materiais complementares situados em mídias digitais ou em outras obras literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscou-se debruçar sobre o livro “Desigualdade e Poder”, contemplado no objeto 2 da edição 2021 do PNLD, referente às obras por área de conhecimentos — mais especificamente as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A proposta analítica sustentada nos pressupostos teórico-metodológicos desenhados por Meucci (2020), desdobrando-se, principalmente, sobre as operações analíticas de sistematização, institucionalização e rotinização, foi desenvolvida de forma inédita nas novas configurações do PNLD, e nos aspectos aos quais o programa se refere à BNCC, seja diante de obrigatoriedades e critérios normativos ou menções que operam no campo simbólico, buscando legitimidade.

Observou-se a articulação da atuação Estado, pelas suas políticas, legislações e programas, com as editoras, atentando-se para a predominância no processo de produção dos livros, a disposição para integração à conglomerados educacionais cada vez maiores, a composição forte de um mercado multimilionário em torno dos livros didáticos e confirmou-se a tendência de centralização do eixo intelectual paulista pelos autores convocados para a elaboração do material e suas respectivas instituições formativas.

Assim como, na análise, é perceptível a manutenção da forma-livro, com a contínua expressão das técnicas de exposição didáticas - topicalismo, nominalismo e contextualismo - e as dimensões estéticas tradicionais, mesmo alterando a forma como o conteúdo passa a ser apresentado. Agora, a perspectiva da organização por temáticas se sobressai, com forte peso da abordagem histórica e o currículo visa se legitimar na correspondente às competências (gerais e específicas) e habilidades da BNCC.

Por fim, a implementação desses materiais didáticos são aspectos ainda nebulosos que perduram para a observação mais vagarosa e detalhada, ao longo dos próximos anos. Mas, dois pontos de atenção já convergem, nesse sentido: as tendências metodológicas ligadas a hibridização do ensino e ao protagonismo do estudante frente ao desenvolvimento de projetos, com as metodologias ativas, propostas assíduas por toda a obra didática e a adaptação dessa nova cultura escolar colocada pelas obras que visa se instaurar de cima - das normativas - para baixo - no chão da escola.

Espera-se que este texto possa ter reafirmado de forma expressiva a vasta potencialidade dos livros didáticos, enquanto bens culturais, para a compreensão da produção e da circulação do próprio conhecimento, desfrutando da característica mútua das obras didáticas enquanto produtos e produtoras de relações sociais diversas dentro e fora dos espaços escolares. (MEUCCI, 2014, p. 14) Ressalta-se, para concluir, que a percepção forte que se instaura na análise é da caracterização desses livros didáticos referentes ao PNLD 2021 como materiais de transição, constituídos nos limites de distintos cenários, por isso, através de um panorama que une as dimensões que compõem as operações analíticas propostas por Meucci (2020), destes livros didáticos sobressaem determinadas contradições.

São as primeiras produções que seguem as novas diretrizes e normativas — dimensão legal —, e com pouco tempo hábil para se adaptarem mesclam com as formas tradicionais de produção, principalmente, pelo know how acumulado pelas editoras — dimensão estética e estilística. Ao mesmo tempo são construídos buscando não perder campo dentro do PNLD — dimensão econômica — mas também agradar os receptores do produto final, professores e alunos, e a dinâmicas já estruturadas das salas de aula — dimensão social e política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático**, PNLD 2021, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Guia Digital do PNLD**, Brasília, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_Apresentacao.pdf. Acesso em: 5 de jul. 2022.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. FIPE CBL/SNEL **13 Anos pesquisa produção e vendas do setor editorial brasileiro**, 1016. Disponível em: <http://cbl.org.br/downloads/fipe>. Acesso em: 18 jul. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 159-170, 2000.

MACHADO, Igor José de Renó, et al. **Contexto e Ação: desigualdade e poder**. 1. ed. São Paulo: Scipione. 2020. v. 1. 240p.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista brasileira de sociologia**, v. 2, n. 3, p. 209-232, 2014.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

O “SUPLEMENTO AO PROFESSOR” DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA DA EDITORA MODERNA: UMA ANÁLISE ANTERIOR E POSTERIOR AO NOVO ENSINO MÉDIO¹

Carlos Henrique Alves Moura²

RESUMO

O livro didático do tipo “Manual do professor”, da editora Moderna, contém em seu interior uma seção denominada “Suplemento ao professor”, que tem por finalidade auxiliar o profissional na utilização do material. Em vista disso, esta seção busca elucidar algumas questões para o docente, servindo como um guia que oferece sugestões sobre: encaminhamento das aulas, questionamentos didáticos-pedagógicos, trabalhos e atividades complementares, bibliografias e filmografias. Diante da importância desta seção, este trabalho realizou uma análise comparativa deste “Suplemento ao professor” em dois livros: Sociologia em Movimento (2017) - livro adquirido no edital do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) de 2018 e anterior ao Novo Ensino Médio (NEM) - e Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020) – livro adquirido no edital do PNLD 2021 e de acordo com as exigências propostas pelo NEM. Tendo por objetivo compreender os desdobramentos dessa política pública, o NEM, argumento que o “Suplemento ao

- 1 Esse trabalho constitui a dissertação “A sociologia no ensino médio: editais do PNLD 2018 e 2021”, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- 2 Doutorando em Ciências Sociais pelo PPGCIS da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) – RJ; Branco; Homem CIS; Morador de Belford Roxo, município da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. alvescarloshm@gmail.com;

professor” sofre modificações de uma edição para outra, enquanto no livro referente ao PNLD 2018 ele tinha como objetivo apresentar a disciplina e as perspectivas que se tinha sobre a sociologia, no livro referente ao PNLD de 2021 ele tem como objetivo apresentar os argumentos em defesa da implementação do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Suplemento ao Professor, Sociologia, Livro Didático, PNLD.

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM) trouxe alterações significativas na organização deste segmento da educação básica, sendo a mais relevante a modificação da estrutura de disciplinas para a estrutura de áreas de conhecimento. Anterior à reforma do ensino médio, lei 13.415/2017, tínhamos um conjunto de treze disciplinas obrigatórias para esta etapa, sendo elas: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, artes, educação física, matemática, biologia, química, física, história, geografia, filosofia e sociologia. A partir da lei supracitada, consolidada no Novo Ensino Médio, essas treze disciplinas foram incorporadas à quatro grandes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Novo Ensino Médio, para que possa ser considerado implementado, necessita que outras políticas públicas se adequem a sua proposta. Sendo assim, temos dois importantes pilares que auxiliam em direção a esse objetivo, sendo um deles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o outro o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A avaliação, seleção e aquisição dos livros didáticos para a educação básica pública das redes municipais, estaduais, federal e do Distrito Federal é realizada através do PNLD. Esse processo é longo e criterioso, visando entregar para os estudantes de todo o Brasil um material de qualidade e que contribua para a aprendizagem (DESTERRO, 2016). Devido à grande responsabilidade para com os educandos, o tempo de sua existência e o volume de

livros adquiridos e distribuídos, podemos considerar o PNLD como uma das mais consolidadas políticas públicas voltadas para a educação (CASSIANO, 2007). Para além da responsabilidade para com os alunos, o PNLD também estabelece responsabilidade para com os docentes, especialmente através dos livros didáticos de tipo “Manual do professor”. Este, tem por finalidade auxiliar o profissional na utilização do material, buscando elucidar algumas questões que o docente possa ter dúvida, servindo como um guia que oferece sugestões sobre: encaminhamento das aulas, questionamentos didáticos-pedagógicos, trabalhos e atividades complementares, bibliografias e filmografias. Nos livros da editora Moderna, escolhidos como objeto de análise da presente pesquisa, essa seção recebe o nome de “Suplemento ao Professor”.

Com a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio através da lei 11.684/2008, esta disciplina passou a integrar os editais do PNLD nos anos seguintes (2012, 2015, 2018), sendo essencial para a consolidação e legitimação da mesma na educação básica, pois isso lhe conferiu um grau de padronização com as demais disciplinas (MAÇAIRA, 2017) e (MAGALHÃES, 2018). Sendo assim, a relação da sociologia com o livro didático se tornou muito peculiar, haja vista, que a política pública do PNLD contribuiu para o fortalecimento da lei 11.684/2008; esta relação é menos estreita em disciplinas como língua portuguesa e matemática, que gozam da tradição e continuidade neste segmento da educação básica.

Com a instituição da BNCC de 2018 e das áreas de conhecimento, o PNLD sofreu alterações. A partir do edital do PNLD de 2021 (BRASIL, 2019) os livros passaram a ser elaborados conforme as áreas de conhecimentos aqui supracitadas, e não por um conteúdo disciplinar, como fora nos editais anteriores. Diante dessas questões, o nosso objetivo é compreender a materialização dessas mudanças no livro didático proposto pelo novo PNLD. O argumento exposto nesse trabalho é o de que o livro didático adquirido pelo edital do PNLD 2021, referente ao Novo Ensino Médio, trouxe mudanças na forma de apresentação do “Suplemento ao Professor”, que migra da perspectiva de apresentação de disciplinas para uma posição de defesa do NEM.

METODOLOGIA

Para compreender tal desdobramento do NEM nos livros didáticos e a sua materialização, optamos por realizar uma análise comparativa desse “Suplemento ao Professor” no livro *Sociologia em Movimento* (2017), anterior ao Novo Ensino Médio e oriundo do PNLD 2018 (BRASIL, 2015), e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), em conformidade com as novas diretrizes propostas pelo NEM. A opção pela técnica de pesquisa escolhida, a análise comparativa, se deu por ser uma forma eficaz para que pudéssemos compreender a transição de um cenário para o outro. Para que fosse possível tal observação, optamos por dois livros da editora Moderna que podem ser considerados “substitutos”, haja vista que os autores do livro de 2017 em sua maioria escreveram o livro de 2020³.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração do livro didático é acompanhada de uma grande preocupação: como realizar a mediação entre o conhecimento científico validado pelos cursos de ensino superior e o conhecimento escolar, validado na escola. Inicialmente os autores de livros escolares de sociologia tinham dificuldade na elaboração do material, muitas vezes acabavam produzindo um mini manual dos cursos de graduação (GUIMARÃES, 2012 apud SOUZA, 2017). Esse processo começa a mudar em 2012 com a entrada da disciplina nos editais do PNLD. Desde então, o material didático de sociologia vem sendo aprimorado (MAÇAIRA, 2017). Para melhor compreendermos essas questões lançaremos mão dos estudos do sociólogo britânico Basil Bernstein.

Preocupado em pesquisar as instâncias reguladoras que estabelecem os conteúdos e currículos legítimos, Bernstein formulou alguns conceitos importantes para este campo de estudo. O primeiro deles é o de “Dispositivo Pedagógico”, compreendido como um “conjunto de regras que regulam

3 Nesse edital do PNLD 2021, a editora Moderna teve outras coleções aprovadas, porém, o livro aqui selecionado é o único que reúne os mesmos autores que publicaram o livro *Sociologia em Movimento* (2017).

internamente a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola” (GALLIAN, 2009, p 43), ou seja, é através deste conceito que percebemos como determinados grupos- a exemplo do mercado editorial- exercem o poder e a influência sobre a produção do conhecimento escolar. Esta instância define o tipo de conhecimento que será produzido e endereçado a determinadas classes sociais, e isso se dá pelas regras de avaliação.

Nas regras de avaliação, Bernstein pondera sobre a existência do discurso pedagógico, que se manifesta de três formas: a produção, a recontextualização e a reprodução. A produção basicamente seria todo o conhecimento produzido sobre o campo científico, que se dá na maioria das vezes nas universidades e centros de pesquisas; a recontextualização seria feita no âmbito das políticas públicas educacionais via Estado; e a reprodução é executada dentro do âmbito escolar. Compreender esse circuito é importante para analisarmos o livro didático na medida em que ele ocupa esses três âmbitos do discurso pedagógico; ele é produzido em sua maioria por profissionais ligados às instituições universitárias ou que tiveram parte considerável de sua vida ligadas à academia- como mestres e doutores-, ele é recontextualizado/mediado pelo Estado brasileiro via os editais do PNLD, e é reproduzido no ambiente escolar, haja vista que o objetivo final do livro didático é a utilização dele por professores e alunos.

É importante observar que é no âmbito da recontextualização que o conhecimento acadêmico é pedagogizado para a educação básica. É por intermédio do edital do PNLD, com suas exigências e critérios, que se inicia o processo de escolha e seleção do que deve ser transmitido para esses estudantes: o saber acadêmico passa a ser “submetido às condições escolares de transmissão.

A recontextualização pedagógica tal como entendida por Basil Bernstein não é uma mera simplificação ou redução da ciência de referência, mas um processo complexo que exige a mobilização de saberes e habilidades distintas para sua adaptação ou tradução para a realidade e a linguagem do público de estudantes matriculados na última etapa da escolarização básica (como é o caso da sociologia e das ciências econômicas e sociais). (MAÇAIRA, 2017, p. 50)

O campo recontextualizador pode ser entendido como um fio condutor entre a academia e a escola, e o principal para que o estudante da educação básica possa compreender fenômenos da sociedade. Os autores de livro didático escrevem e reescrevem os textos das formas mais adaptáveis possíveis, tudo isso com base nos direcionamentos das políticas estaduais e nacionais de ensino. No caso brasileiro, a política se dá no âmbito da união, uma vez que toda a rede pública utiliza livros adquiridos por meio do edital do PNLD.

Os campos de recontextualização oficiais são formados pelos ministérios da Educação, que promovem a formulação de programas, regulamentam a natureza das avaliações ao final do ensino médio e das avaliações de acesso ao ensino superior. Nos ministérios, os formuladores de programas curriculares, diretrizes, provas e exames educacionais, editais de seleção e compra de material escolar, etc., atuam como agentes que definem etapas da recontextualização do saber de referência para o universo escolar (em suas formas disciplinares). (MAÇAIRA, 2017, p.51)

Diante dos argumentos expostos, compreender a materialização PNLD é importante para que possamos compreender o futuro da sociologia no ambiente escolar, uma vez que o livro didático é um produto de “composição sócio-histórica idealizada por intenções, decisões e realidades provenientes de diferentes sujeitos e contextos” (SOUZA, 2017, p. 134), sendo a produção oriunda do PNLD 2021 intimamente ligada com o direcionamento do Novo Ensino Médio e da BNCC.

O “Suplemento ao Professor” dos livros *Sociologia em Movimento* (2017) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020) são divididos em duas partes. A primeira é composta de apresentação sobre o livro e orientações pedagógicas e metodológicas para os professores, a segunda parte é composta por sugestões e orientações para cada capítulo que compõe o livro, comentando formas de utilização do material em sala de aula, bem como um compilado de conceitos e temas que serão abordados em cada seção do livro. Para a nossa investigação nos concentraremos na primeira parte do livro, mais precisamente na apresentação dele.

No livro representante do PNLD 2018 (BRASIL, 2015), A primeira parte percorre a trajetória da sociologia na escola e a sua relação com as ciências

humanas. A obra se ocupa em dissertar sobre a organização e articulação de conteúdos e possíveis práticas na sala de aula. Os autores iniciam o texto falando sobre a volta da sociologia à educação básica, e que este retorno seria o reencontro necessário da educação com a democracia, além de “expressar o esforço da sociedade brasileira para transformar a educação em instrumento de emancipação do indivíduo” (VÁRIOS AUTORES, 2017, p. 404).

Na visão dos autores, a sociologia deve ser vista como ferramenta de libertação do povo e de pensamento crítico. Os termos utilizados neste suplemento- “emancipação” e “libertação” - nos remete aos sentidos inicialmente atribuídos à sociologia, e que esteve em evidência nos discursos sobre a necessidade do seu retorno na década de 1980, como disciplina representante de governos democráticos capaz de provocar mudanças na estrutura social e política do país, como aponta Gustavo Cravo de Azevedo (2014, p. 29). Os autores sugerem ainda que as questões motivadoras e as formulações de problemas que o livro oferece devem pautar uma dinâmica de formação de cidadãos comprometidos com a democracia e com a sua sociedade, discurso também levantado na década de 1980, como aponta Gustavo Azevedo.

Em relação às expectativas para a disciplina de sociologia, os autores colocam que o livro deverá auxiliar na mobilização dos saberes sociológicos, e que estes seriam capazes de possibilitar ao aluno uma compreensão da sua própria realidade, isso através de conceitos, teorias clássicas e contemporâneas, dados estatísticos, manifestações culturais e registros históricos que pudessem provocar o “estranhamento” e a “desnaturalização”. Também se entende que devido ao não contato com a disciplina no ensino fundamental, seria preciso “alfabetizar” os alunos com termos e conceitos característicos desta ciência, daí surge a proposta de “alfabetização científica”.

É demarcado textualmente que a sociologia, no livro oriundo do PNLD de 2018, tem papel formativo (VÁRIOS AUTORES, 2017, p. 405), e para cumprir este objetivo é preciso mobilizar saberes não só sociológicos, mas também antropológicos e da ciência política. As obras partem de temas relacionados a essas áreas das ciências sociais, e a partir da abordagem de cada uma delas é construído um entendimento geral sobre o assunto. A articulação entre essas áreas é necessária para se compreender a multiplicidade das ciências

sociais e a tradução deste campo científico para o ensino médio (VÁRIOS AUTORES, 2017, p. 410).

O “Suplemento ao Professor” do livro *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* inicia expondo que o ensino médio passou a ser obrigatório com a Constituição Federal de 1988, tendo sua consolidação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, na qual a educação passa a ser entendida como um processo formativo abrangente que envolve várias instâncias da sociedade. Visando à melhoria na educação e a superação dos péssimos índices desta última etapa da educação básica elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (VÁRIOS AUTORES, 2020, p. V). Neste, o ensino médio ganharia o reconhecimento de “formação integral do estudante”, ou seja, deixaria de ser uma etapa transitória e intermediária, e passaria a ter uma identidade própria.

O PCNEM, segundo este suplemento, almeja formar o aluno de modo contextualizado, fornecendo-lhe um conjunto de competências básicas para a inserção na vida adulta. Porém, todo esse esforço foi falho, haja vista, que o modelo ainda era o mesmo que vigorava na Primeira República (1889-1930), com “estudantes agrupados por turmas de acordo com a idade, e progressão de um ano para o outro dependente da assimilação de conteúdo dos diversos componentes curriculares” (VÁRIOS AUTORES, 2020, p. V), incorrendo em puro tecnicismo de um conteúdo fragmentado, sobretudo, por ser distante da realidade dos jovens brasileiros. De acordo com o suplemento, o caos gerado por esse modelo pode ser visto por meio das avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e as internacionais, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ambos evidenciam o diagnóstico de esgotamento do sistema tradicional de ensino vigente no Brasil; a reforma do ensino médio seria a única alternativa viável para solucionar esse problema, que seria justamente este segmento da educação básica.

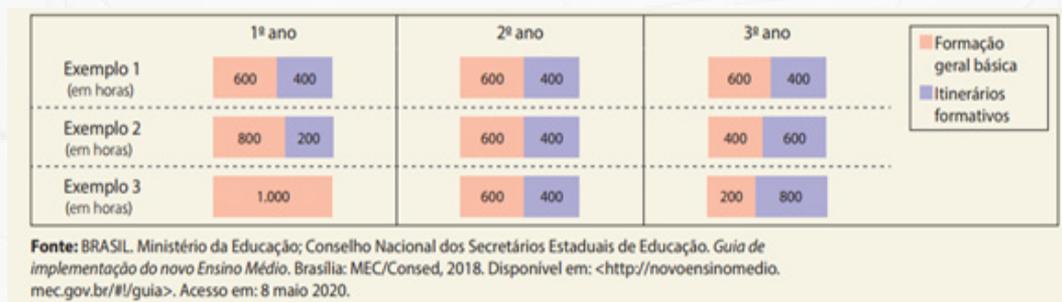
As propostas nesse sentido ganharam força com os repetidos diagnósticos de esgotamento do sistema tradicional de ensino feitos por meio das avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e as internacionais, por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudan-

tes (Pisa – sigla do inglês Programme for International Student Assessment). O desempenho dos estudantes no Saeb somado às taxas de rendimento escolar (aprovação) compõem o Índice da Educação Básica (Ideb), formulado para medir a qualidade do aprendizado no país e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Há mais de uma década, os números do Ideb para o Ensino Médio mantêm-se estagnados e abaixo da meta tanto para o ensino privado como para o público.[...] Nesse contexto, em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo as bases do que foi chamado “o Novo Ensino Médio”. (VÁRIOS AUTORES, 2020, p. V-VI)

Ao adotar o “tom” da reforma do ensino médio como “salvadora” desta etapa da Educação Básica, o Governo Federal angariou críticas, a exemplo da realizada pela pesquisadora em educação Maria Sussekind (2019), que sugere que o governo, através da reforma, incorre no erro de avaliar a educação nacional somente com base nos testes padronizados internacionais. Segundo a pesquisadora, os formuladores de políticas públicas guiam a qualidade de educação somente por esses testes, como se fosse o parâmetro mais adequado de avaliação da educação, estimulando a hierarquização das disciplinas e ignorando as especificidades regionais e nacionais que os testes impõem aos alunos.

Outro ponto interessante deste “Suplemento ao Professor” do livro *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020) é a apresentação de possibilidades de organização do Novo Ensino Médio. De acordo com os três modelos apresentados no quadro abaixo, o primeiro ano do ensino médio poderá variar entre 600 horas e 1000 horas de formação geral, o segundo ano deve ser de 600 horas em todas as possibilidades, e o 3º ano pode variar de 200 a 600 horas de formação geral. O “Suplemento ao Professor” também expõe o que é a BNCC e o que espera que os professores façam em relação a ela. Explica que a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceram estratégias para se alcançar metas em relação à educação nacional, reforçando os currículos de toda a educação básica.

Figura 1- Possibilidades sugeridas de organização curricular da carga horária do novo ensino médio



Fonte: (VÁRIOS AUTORES, 2020, p. VII)

Segundo o suplemento, o NEM e a nova BNCC possibilitam que a ênfase do processo de ensino-aprendizagem seja deslocada do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas, com o objetivo de preparar o estudante para o trabalho, a cidadania e a vida adulta. É importante lembrarmos que essa forma de organização do ensino médio não é algo novo, na década de 1990 parte dos formuladores de política pública educacional tinham como objetivo realizar essa modificação, inclusive Maria Helena de Castro, presente nesses dois momentos da política brasileira (CUNHA, 2017).

Após toda a abordagem sobre esses dois pontos - BNCC e o “Novo Ensino Médio” -, o documento aponta o que se espera da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A nova disciplina que entrelaça a história, geografia, filosofia e sociologia deverá ter a capacidade de aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental, orientando uma formação ética cidadã (VÁRIOS AUTORES, 2020, p. XVI), sendo capaz de promover a ampliação do repertório conceitual dos estudantes.

O “Suplemento ao Professor” pondera ainda que a coleção se propõe a trabalhar todas as competências e habilidades exigidas pela BNCC e que devem ser levados em consideração o projeto de vida dos estudantes e os temas contemporâneos transversais da BNCC: Meio Ambiente, Economia, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Saúde, Cidadania e Civismo. Esse aglomerado de normas deverá nortear um estudo que não delimite áreas e

ciências, mas que tenha uma abordagem para além da multidisciplinaridade-disciplinaridade já conhecida, entrando na era da interdisciplinaridade:

Não eram raros trabalhos que envolviam duas ou mais disciplinas, mas em geral se caracterizavam por serem trabalhos multidisciplinares, ou seja, várias disciplinas debruçavam-se sobre um mesmo tema, cada uma estudando-o de sua perspectiva.[...] com a proposta de se trabalhar por áreas do conhecimento, e não por disciplina, espera-se promover uma maior e verdadeira integração das áreas do conhecimento.[...] Assim, quando a interdisciplinaridade é promovida, as fronteiras entre as disciplinas se tornam permeáveis, e conhecimentos de um campo passam a agir sobre o outro, transformando-o e enriquecendo-o. Como exemplo de interdisciplinaridade é possível citar o impacto causado na arqueologia pelo emprego de uma gama de conhecimentos químicos, físicos e biológicos na datação de artefatos arqueológicos ou no mapeamento genético de populações nativas de várias regiões do planeta. Além disso, a interdisciplinaridade traz para dentro da sala de aula a efetiva experiência da realidade vivida pelos indivíduos, na medida em que no seu cotidiano, não há divisão disciplinar da vida. Todos os conhecimentos se articulam para permitir aos sujeitos compreenderem e agirem na vida social. (VÁRIOS AUTORES, 2020, p. XXXVII)

Podemos observar também como que a ideia de disciplina, fornecidas pelo *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, apresenta uma mudança na característica do que se esperava da sociologia no ensino médio do tempo do *Sociologia em Movimento*. Enquanto nesta etapa o objetivo era a alfabetização científica do aluno, em especial expondo-lhe conceitos que o ajudassem a interpretar criticamente a realidade através da “desnaturalização” e do “estranhamento”, o novo livro, com base no Novo Ensino Médio, espera que os alunos através da interdisciplinaridade sejam capazes de reunir um conjunto de conhecimentos que os possam ajudar a resolver problemas práticos cotidianos e para agirem na vida social. Vemos que a disciplina de sociologia, ao ser deslocada para a disciplina de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, tem o seu sentido deslocado, da interpretação da realidade, para a resolução de problemas que esta realidade apresenta.

Para os formuladores da reforma do ensino médio, essa renovação no livro didático se faz urgente, ela será capaz de promover no estudante novas formas de estudo e novas formas de desenvolvimento, formando um cidadão com maior capacidade de abstração e resolução de problemas práticos cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas demonstraram que a obra *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020) dispensou a apresentação das disciplinas ali presente e toda a contextualização acerca da sua história, dos seus objetivos e das suas perspectivas. No lugar dessa exposição, presente na obra *Sociologia em Movimento* (2017), o novo livro dedicou-se a realizar um trabalho de convencimento acerca da necessidade do NEM, abordando algumas questões tais como a necessidade de resolver o “caos” educacional dessa etapa da educação básica e a ampliação da carga horária.

Outros pontos abordados para a defesa do NEM é a autonomia que este dará aos alunos, especialmente pela elaboração dos itinerários formativos, e a necessidade de melhorar os resultados nos testes nacionais e internacionais de avaliação do aprendizado, sobretudo o SAEB e o PISA. Há um deslocamento do sentido dado ao “Suplemento ao Professor” no livro representante do PNLD de 2018, que buscava a apresentação da disciplina e das perspectivas gerais que se tem acerca desta, para o livro representante do PNLD 2021, que busca a defesa do Novo Ensino Médio.

Esses resultados preliminares, carecem de uma expansão analítica, é preciso que esta pesquisa inicial se torne mais ampla, avaliando mais livros didáticos de sociologia produzidos tanto pela editora Moderna quanto por outras editoras com grande potencial de venda. Para além dessa comparação realizada entre os livros de sociologia e ciências humanas e sociais aplicadas presentes nos editais do PNLD 2018 e 2021, é preciso observar os editais anteriores (2012 e 2015), e incorporar os demais livros didáticos disciplinares - história, geografia e filosofia- que hoje compõem a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. Sociologia no ensino médio: uma trajetória político institucional (1982-2008). Niterói, 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.

BRASIL. Base Curricular Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Edital De Convocação 04/2015 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático PNLD 2018. Brasília, Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Edital de convocação 03/2019 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.684/08, de junho de 2008. Estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio em todo o território nacional. Brasília: MEC: 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 13.415, de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] Brasília, [2017].

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. Educação & Sociedade, Brasília, v. 38, 2017.

DESTERRO, Fábio Braga do. Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio. Rio de Janeiro, 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A recontextualização do conhecimento científico: os desafios da constituição do conhecimento escolar. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação: História Política e Sociedade, São Paulo, 2009.

MAÇAIRA, Julia Polessa. O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, 2017.

MAGALHÃES, Alexander Soares. A Ciência Política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no Ensino Médio. In: BODART, Cristiano das Neves. (Org.). Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências. 1ªed.Porto Alegre: CirKula, 2018, v. , p. 39-59.

SOUZA, Agnes Cruz de. A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Araraquara, 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Retratos da escola, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

LIVROS DIDÁTICOS:

VÁRIOS AUTORES. Sociologia em movimento. 2ª.ed. São Paulo: Moderna, 2017.

VÁRIOS AUTORES. Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 1ed.
São Paulo: Moderna, 2020.

O PROJETO DE VIDA COMO VIVÊNCIAS: ANÁLISE DE UM LIVRO DE DIDÁTICO DE PROJETO DE VIDA DO PNL D 2021

Gustavo Roberto de Lima¹
Thais Gonçalves de Souza²

RESUMO

Este trabalho visa analisar o livro didático “#Vivências”, produzido pela editora Ática, referente ao Projeto de Vida contemplado no Objeto 1 do Programa Nacional do Livro Didático em 2021. A análise segue os pressupostos teórico-metodológicos de Meucci (2014; 2020), e se concentra nos três pontos principais elencados pela autora: Sistematização, Institucionalização e Rotinização. A discussão perpassa, portanto, dimensões legais, estéticas e estilísticas, econômicas, sociais e políticas. Para produzir um olhar mais integral da obra empregou-se tanto o uso de softwares para análises quantitativas e qualitativas, buscando refletir os termos mais recorrentes e as associações entre estes em algumas seções fundamentais do livro, quanto uma análise de dados e discursos obtidos em uma entrevista com as autoras do livro. Assim, aborda-se, a relação entre o Estado, as editoras e o mercado multimilionário de livros didáticos, o perfil das autoras envolvidas, a predominância de determinadas técnicas de exposição didática, tendências metodológicas e quais/como foram mobilizados os conhecimentos nesta nova forma-livro que

- 1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, branco, homem cis, Santos Dumont, Minas Gerais, lima.gustavo@estudante.ufjf.br;
- 2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, negra, mulher cis, Juiz de Fora, Minas Gerais, thaissouza.ufjf@gmail.com.

responde a um novo componente curricular. Intenciona-se demonstrar a rica contribuição que os livros didáticos possuem na construção de uma interpretação sociológica da vida cultural e intelectual das sociedades e somatiza-se à discussão as novas formatações do Ensino Médio que modificam profundamente os cotidianos escolares.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Livros Didáticos, PNLD, Currículo.

INTRODUÇÃO

Este texto soma vozes a uma proposta de análise de livros didáticos elaborada e iniciada por Meucci (2020). Buscou-se, em um movimento inédito, aplicar a proposta teórico-metodológica da autora na análise de um livro didático de Projeto de Vida contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2021.

A obra escolhida como objeto de estudo intitula-se “#Vivências” e foi produzida pela editora Ática. A obra será desdobrada a partir de três operações analíticas, a saber, sistematização, institucionalização e rotinização. Esses aspectos são basilares para o método de análise de livros didáticos proposto por Meucci (2020) e se desdobram em variáveis analíticas, os aspectos, as ações analíticas, as indagações e as dimensões.

A primeira operação de análise, intitulada sistematização, enfatiza a relação direta entre produtores e receptores do conhecimento. Assim, foca na forma como o Estado, através das políticas públicas de distribuição de livros didáticos, fomenta um grande mercado editorial que mobiliza uma rede de atores nas editoras e de autores na elaboração e construção de obras voltadas a professores e estudantes da educação básica pública.

Já diante da institucionalização, a dinâmica proposta visa pensar como e em que termos, os envolvidos na produção dessas obras, observando os critérios do edital do PNLD e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaboram os conteúdos das obras.

Em relação à operação de rotinização, a tônica se objetiva a captar os aspectos de reverberação das obras na sala de aula, ou seja, nas dinâmicas

cotidianas que se estabelecem em torno do uso do livro didático e em como através deste ocorre uma indução dos currículos que possibilita a repercussão do conhecimento das várias áreas, sedimentando uma estabilidade curricular seletiva nos campos do conhecimento.

Ademais, somatiza-se neste artigo, para além da análise minuciosa do livro didático, os dados e discursos obtidos em uma entrevista com as autoras do livro “#Vivências”. A pretensão com este segundo objeto de pesquisa foi debruçar sobre os detalhes e pormenores na relação entre autoras e editora e na forma pela qual as rotinas e processos são organizados e estruturados na elaboração e produção da obra em observância ao edital do PNLD e da BNCC. Mas, também foi possível acessar um conteúdo que captou a percepção das autoras da obra acerca dos saberes dos vários campos do conhecimento, articulados no Projeto de Vida, que atuam sedimentando os currículos.

METODOLOGIA

Para a análise dos livros didáticos, Meucci (2020) sistematiza um esquema metodológico, focado em três operações de análise: Sistematização, Institucionalização e Rotinização. Ao serem interpretadas juntas permitem uma visão ampla da obra em seu contexto de elaboração, produção e circulação. Dessa forma, a investigação proposta neste artigo, visa apreender estas três operações na construção e realização final do livro didático, buscando responder às indagações propostas por Meucci, e para além, apresentar um estudo comparado com a análise feita anteriormente por Meucci (2014) considerando os novos contornos erigidos ao redor do livro didático e o PNLD 2021.

Com a Sistematização, Meucci (2020) objetiva focar a relação entre produtores e receptores do conhecimento. Esta operação diz respeito ao sistema formado pela interligação das agências, que juntas são capazes de elaborar expectativas e justificativas intelectuais e sociais para o campo de conhecimento, realizar a seleção de agentes e de repercussão de seu conteúdo (MEUCCI, 2020, p. 5).

A segunda operação, Institucionalização, fala sobre a tradução do aparato legal no livro propriamente dito. Busca-se entender como o conhecimento foi organizado a partir das normativas, em especial destacam-se neste componente o edital do PNLD e a BNCC. “Diz, portanto, respeito tanto à operação de organização burocrática que fixa conteúdos, quanto às condições gerais necessárias para reconhecimento das formas de exposição, procedimentos e insígnias dos portadores do saber especializado” (WEBER, 1994 apud MEUCCI, 2020, p. 5)

Por último, a Rotinização é a camada de análise que observa a influência do livro dentro da dinâmica da escola e em como essa permanência do livro escolar têm o poder de perpetuar determinados conhecimentos. Portanto, “diz respeito à propriedade de manter a articulação dos agentes e a ossatura organizacional e formal em condições que possibilitam a repercussão regular, sedimentando um estatuto estável ao campo de conhecimento” (MEUCCI, 2020, p. 6).

Aqui, abre-se uma observação em relação à última operação, que devido às mudanças recentes implementadas pela BNCC e que reverberam no PNLD 2021 rompendo significativamente com características consolidadas no programa, as estratégias para análise deste aspecto neste artigo terão uma abordagem prospectiva, refletindo sobre a relação entre o novo formato do programa e os dados das outras duas operações - Sistematização e Institucionalização, de forma a problematizar como o conhecimento poderá vir a definir um novo estatuto do conhecimento.

Visando um olhar mais integral da obra, foram sistematizadas algumas seções do livro didático, por títulos e/ou resumos, que posteriormente formaram um corpus textual - conjunto de textos - analisados no software IRAMUTEQ. Para essa investigação foram delimitados três grupos a serem analisados: Temas; Atividades e Dinâmicas, partes fundamentais da obra que serão apresentadas no capítulo seguinte, e o critério de análise escolhido foi o de similitude, que busca os termos mais recorrentes e as associações entre eles.

Além do arcabouço teórico-metodológico fornecido por Meucci (2020) e Meucci (2014), se demonstrou relevante abarcar informações mais qualitativas e detalhadas sobre o processo de produção da obra, por isso, foi

realizada de maneira complementar uma entrevista semiestruturada com as autoras. Portanto, foram elaboradas questões prévias inspiradas pelas indagações e dimensões das operações analíticas de sistematização e institucionalização, para guiar a entrevista, que, na prática, assumiu um tom de conversação e durou cerca de noventa minutos.

Em um primeiro momento apresentou-se as intenções, objetivos da pesquisa e as justificativas às autoras pelas quais havia-se elegido o livro “#Vivências como objeto de análise. Em seguida, a entrevista se desdobrou espontaneamente, todos os pontos previamente delimitados foram alcançados e, inclusive, novas dimensões se apresentaram, como: os pensamentos e relações existentes da elaboração do livro didático com dinâmicas já exercitadas pelas autoras em sala de aula e o Movimento Futuro, um projeto socioeducativo que propõe ações de desenvolvimento e habilidades socioemocionais e aprendizagem solidária a jovens de escola públicas e privadas.

DESENVOLVIMENTO

Seguindo as operações analíticas sugeridas por Meucci (2020) e expandindo e aprofundando estas com as análises e os objetos complementares, acima descritos. Neste capítulo e subcapítulos se espera que seja possível produzir uma visão ainda mais ampla e inteligível na análise do livro didático em questão, ao mesmo tempo que se possibilita a criação de novos parâmetros para análises futuras. Nos três subcapítulos seguintes serão enfocadas e desenvolvidas cada uma das operações de análise, separadas para fins heurísticos, mas que se apresentam e se realizam de forma concomitante e interligada à realidade.

AUTORIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A óptica deste subcapítulo é direcionada à articulação entre editoras, autores, Estado, mercado, escolas, universidades. Algumas questões formuladas por Meucci (2020) conduzem a análise: a. como ocorre o recrutamento de autores?; b. quais e como se relacionam as agências responsáveis pela

definição do conteúdo?; c. quais políticas públicas ou privadas de distribuição dos livros? como se conectam?

Em busca de responder a primeira indagação que diz respeito ao recrutamento, estabeleceu o ponto de partida para a realização da entrevista com as autoras. A resposta, como era imaginado, estava associada às redes sociais de que fala Eduardo Marques, um estudioso do tema, em entrevista à Revista Galileu, no círculo de relações sociais ao qual as autoras estão inseridas e que permite o convite da editora às autoras através de uma amiga.

O ponto relatado no parágrafo anterior, bastante comum nas relações de trabalho no Brasil, pode inclusive indicar um dos motivos pelos quais a parte dos autores de livros didáticos do PNLD 2021 estão centrados na Região Sudeste, com maior incidência ainda em São Paulo. Meucci (2014) já indicava para essas redes de solidariedade ao observar na amostragem dos livros a predominância das grandes editoras de São Paulo. “As editoras de São Paulo focadas na produção didática parecem atrair autores que estão ligados à complexa malha de instituições de ensino superior em seu entorno” (MEUCCI, 2014. p. 221).

Pertencente ao conglomerado educacional Cogna, a Editora Ática é uma das mais de 50 empresas que foram sendo assimiladas pelo grupo, sejam outras editoras, redes de ensino particulares de educação básica e ensino superior, produtos educacionais físicos e digitais, escolas de idiomas, plataformas de cursos de formação de professores e ferramentas de apoio à gestão. Foi desta editora, sediada em São Paulo que surgiu o convite de autoria dos livros didáticos, e em conjunto com uma vasta equipe elaboraram o livro a partir dos ideais do jogo “Caminho do Futuro” já desenvolvido dentro do projeto socioeducativo que são integrantes: o Movimento Futuro, e contínua em atenção ao edital do PNLD e a BNCC, ambos serão apresentados posteriormente no desenvolvimento do capítulo.

As autoras são provenientes de instituições de ensino superior paulistas, uma é bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e graduanda em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (ISESP). Já a segunda autora é bacharela em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto e bacharela em Pedagogia pelo ISESP.

Ambas atuam no Movimento Futuro, que busca trabalhar com uma metodologia inovadora, divertida, que proporciona estudar e criar projetos integrando escola e sociedade. A associação socioeducativa sem fins lucrativos foi fundada em 2018, mas já era um projeto atuante desde 2015, com propósito de engajamento e transformação social e foi ao longo dos anos aperfeiçoando sua metodologia central baseada no jogo “Caminho do Futuro”.

É interessante adentrar na caracterização do jogo “Caminho do Futuro” visto que este pautou a construção do livro didático, configurando as dinâmicas e atividades propostas no #Vivências, a primeira obra didática produzida pelas autoras. O jogo se estrutura enquanto um tabuleiro colaborativo e desenvolve-se sobre seis passos que trabalham habilidades socioemocionais e estão em consonância com as competências gerais da BNCC. São estes: interagir, confiar, sonhar, planejar, realizar e contagiar.

O PROJETO DE VIDA NAS LEGISLAÇÕES

A obra de Projeto de Vida, segundo edital do PNLD, deve ter enfoque prioritário nas competências 6 e 7 da BNCC. A primeira versa sobre valorização dos saberes e vivências culturais, apropriando-se deles para “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 9). A competência 7 aponta para a argumentação embasada cientificamente respeitando e promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, p. 9).

O edital do PNLD indica a forma de organização da obra a partir das três dimensões: Autoconhecimento: o encontro consigo; Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo e o Planejamento: o encontro com o futuro e o nós.

Soma-se a este aspecto, as observância do edital sobre alguns pontos sobre o conteúdo, como: Cidadania e ao convívio social republicano; Estar livre de estereótipos ou preconceitos; Estar livre de doutrinação; Promover

pluralismo de ideias; Estar isenta de imagens e textos que contenham violência sem a devida justificativa pedagógica (BRASIL, 2019, p. 52-53).

Versa ainda sobre a coerência e adequação teórico-prática através de metodologias ativas e a flexibilização no uso das obras. O foco é dirigido a formação cidadã, onde os estudantes recebem protagonismo e suas vivências identitárias são valorizadas, bem como, o autocuidado. Questões do mundo do trabalho, mobilidade social e planejamento estratégico também deveriam estar presentes nas obras do Projeto de Vida.

Os dados de aprovação das obras para o Objeto 2 do PNLD 2021 mostram um alto índice de reprovação das obras de Projeto de Vida, frente a um grande número de títulos inscritos. O Objeto 2 se coloca enquanto um campo a ser explorado, ao mesmo tempo que desafia autores e editoras a construir algo distinto do know how já desenvolvido nesse setor.

Tabela 1 - Aprovação das Obras PNLD2021

OBRAS	AVALIADAS	APROVA-DAS	REPROVA-DAS	APROVA-DAS	REPROVA-DAS
Linguagens	19	18	1	95%	5%
Matemática	16	14	2	88%	13%
Ciências da Natureza	17	13	4	76%	24%
Ciências Humanas	20	19	1	95%	5%
Projeto de Vida	38	24	14	63%	37%
TOTAL	110	88	22	80%	20%

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

#VIVÊNCIAS E O ATENDIMENTO ÀS LEGISLAÇÕES

A obra de Projeto de Vida está dividida nas três grandes dimensões de que versa o edital. Na primeira parte do livro, dirige o foco para o indivíduo, trabalhando o autoconhecimento. Na segunda parte, pensa a relação do indivíduo com o mundo, apresentando direitos e deveres, bem como, promovendo o diálogo e a escuta ativa. Na terceira parte, busca desenvolver

expectativas para o futuro no mundo do trabalho e nas relações interpessoais, promovendo intervenções coletivas no meio social.

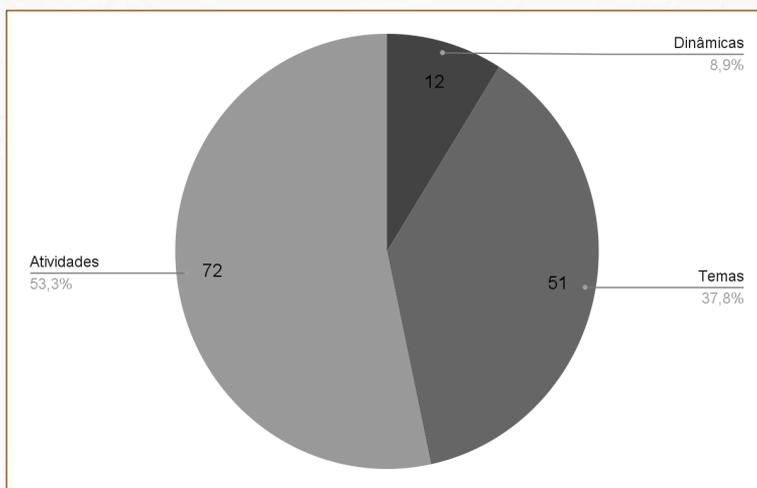
Cada Dimensão, por sua vez, é composta de quatro unidades e ao fim da última unidade uma parte denominada “Um futuro em comum” que funciona como uma transição entre as dimensões, compartilhamento de processos e uma finalização das etapas e cada Unidade é composta por três capítulos. Estas sempre são iniciadas por uma dinâmica denominada “Solte-se”, que apresenta propostas de dinâmicas em grupo para abrir as discussões e sensibilizar os alunos diante do tema que será tratado.

Já os capítulos iniciam-se com a seção “Cai na Real...” que apresenta informações, dados da realidade e teorias sobre o tema que será tratado. Além de duas atividades que orientam na construção do projeto de vida. Como forma de registro e autoavaliação os estudantes são convidados a realizar o “Eu na vida”, que conduz o estudante para a elaboração de seu próprio diário, e o “Meu portfólio” que visa ajudar na materialização do projeto de vida.

A várias partes contam com box de “Trocando ideias”, que permite o desdobramento de momentos de diálogos entre os estudantes, «#FicaDica», que sugere materiais extras como sugestões culturais, informativas, documentais e histórias inspiradoras, e «#EuNoMundo”, que propõe intervenções dos estudantes na comunidade onde a escola está situada, convidam para ação-reflexão.

Para tentar uma visão mais profunda da obra didática foi utilizado o software IRAMUTEQ, para análise do corpus textual - conjunto de textos - da obra. Para a análise foram criados três grupos de análise: Temas; Atividades e Dinâmicas. Nos Temas o foco foi direcionado para o um resumo dos textos que compunham os inícios de capítulos e unidades, essa análise foi direcionada tanto para o corpo dos textos, como para os títulos. A análise das Atividades foi direcionada para os títulos das distintas atividades apresentadas ao longo da obra e para um corpo textual da síntese obtida de cada uma dessas atividades. O corpus textual de Dinâmicas se apoia também sobre resumo dos textos que compõem os subcapítulos “Solte-se”.

Foram realizadas análises de similitude de cada um desses corpus textuais, gerando bastante ilustrativos daquilo que se é discutido e da forma como se entrelaçam dentro dos textos. No gráfico abaixo fica evidente a divisão da obra dentro dos critérios analíticos que foram definidos.

Gráfico 1 - Divisão da Obra

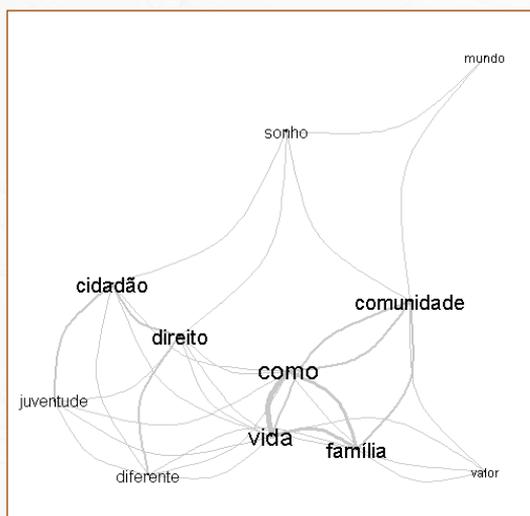
Fonte: elaborado pelos autores (2023)

É interessante como os conceitos fundamentais, aquilo que é central no desenvolvimento das temáticas dos capítulos, não é disponibilizado antes das atividades, mas sim, se apresenta nas atividades. Não existe uma estrutura organizacional, portanto, que parte de um ponto teórico, conceitual, expositivo, que é posteriormente aplicado e se praticado. O que existe é uma “chamada” ao tema, a sensibilização por dados ou notícias e o desenvolvimento das atividades e dinâmicas desdobrando o conteúdo. Esse aspecto atenta a análise para a forma como se trabalha o conceito de protagonismo dos estudantes.

Diante da análise dos títulos dos Temas, expressa no gráfico 2, observa-se discussões acerca das relações sociais, no âmbito familiar e fora dele, nos espaços da comunidade. Os conceitos de cidadania e os direitos e deveres são outros pontos que recebem foco.

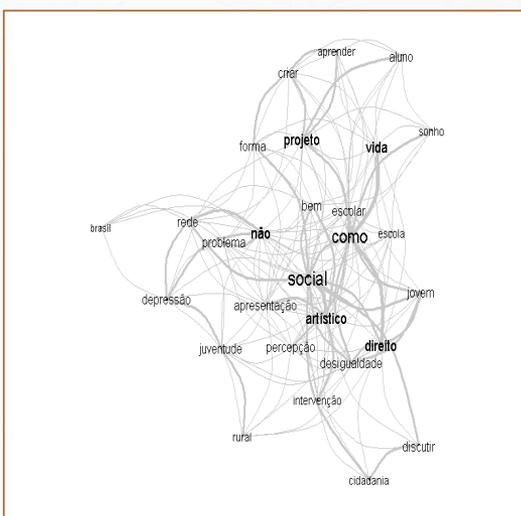
Ao analisarmos o gráfico 3, percebe-se um grande enfoque na relação entre o agente, que busca construir seu projeto de vida, e a estrutura, mundo social. Os textos trazem representações artísticas, discussões sobre desigualdade, depressão associado ao uso das redes sociais, as questões de juventude e direitos cidadãos associados a ela. O aprender a aprender e o aprender fazendo, também está incluso na tônica dos materiais do livro didático.

Gráfico 2 - Títulos dos Temas



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Gráfico 3 - Conteúdo dos Temas



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Os títulos das Atividades também foram submetidos à análise de similitude, e estão expressos no gráfico 4, neles estão presentes as palavras: social, comunidade e território em maior destaque, associadas a juventudes, direitos e sonhos.

Gráfico 4 - Títulos das Atividades

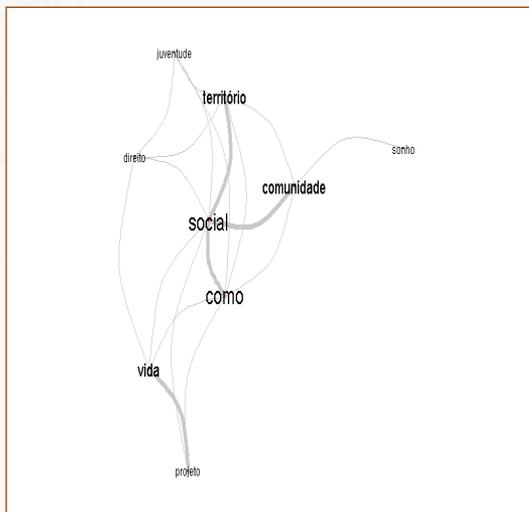
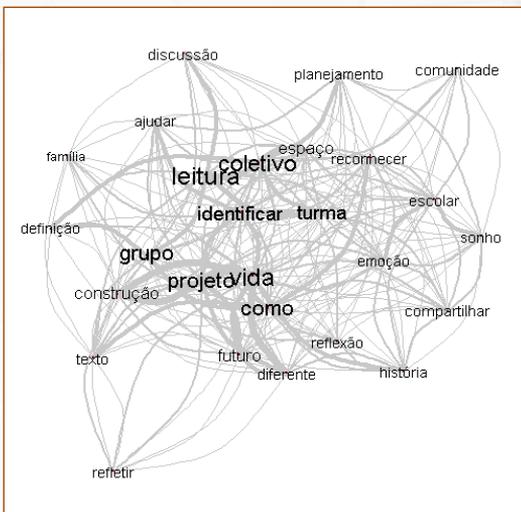


Gráfico 5 - Conteúdo das Atividades



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Ao analisar, através do gráfico 5 as Atividades, pelos resumos dos objetivos, observamos seu enfoque para o planejamento e construção do projeto de vida. Fica evidente seu caráter individual e coletivo através da discussão, da reflexão e do compartilhamento. Questões emocionais, aspiracionais, familiares e vivenciais embasam e são pensadas no projeto de vida.

Os resumos das Dinâmicas propostas no “Solte-se” foram também submetidas a análise de similitude, porém optamos por apresentá-las no artigo na íntegra. De forma geral, a partir da análise de similitude, objetivam a troca de experiências entre os estudantes, utilizando diversas estratégias, imaginativas, reflexivas, sensoriais e dialogais.

Tabela 2 - Dinâmicas

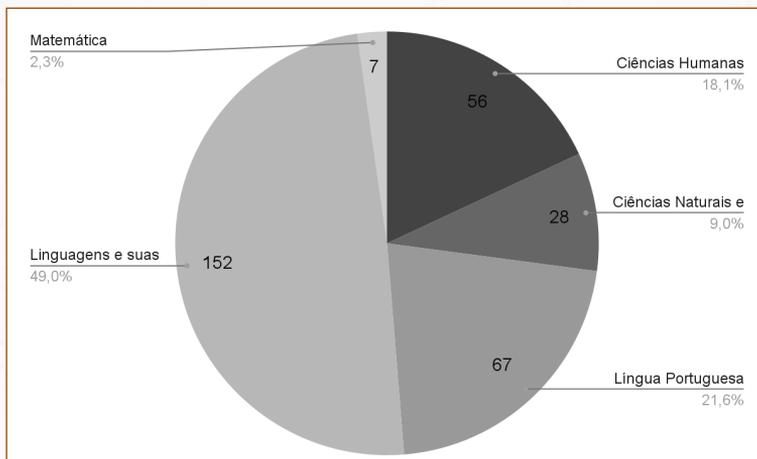
Dinâmica do balão	União e trabalho em equipe para manter o balão no ar
Dinâmica do crachá: Quem é quem?	Identificar características da personalidade e trocar papéis para apresentar o outro
Vivendo e aprendendo a jogar	“Bingo” para mostrar que conhece os colegas, sabendo sobre suas vidas

Criação coletiva de histórias	Em grupos criar uma história imaginária e espontânea no estilo batatinha quente (cada um conta uma parte) Resolver em grupo o “Enigma de Einstein”: desenvolver a escuta ativa e a paciência
Desafio de lógica	Sentar em círculo e ir trocando de lugares. Nas trocas os alunos devem se olhar, se encostar e se cumprimentar
Dinâmica do encontro	Dois times se revezam no quadro para desenhar algo que faça referência a uma palavra sorteada. Os grupos devem descobrir a palavra
Qual é a palavra?	Estabelecer em grupo uma lista de regras de convivência para uma situação problema. Imaginar, revisar, discutir, analisar e compartilhar
Atitude democrática	Lista de músicas que os inspiram a imaginar seus sonhos para o futuro trocar e analisar em grupos e criar uma playlist como produto final
A minha música	Em duplas, um vendado e um não, deve-se guiar o vendado, estimular este a reconhecer o espaço por outros sentidos
Caminhando vendado	Desenvolvimento da intervenção no espaço escolar, estimulando o debate sobre a subsistência
Criação de horta ou jardim comunitário Árvore dos desejos	Criar uma árvore de desejos para a comunidade que inspire boas práticas

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Seguindo o movimento analítico, também foi criado um mapeamento das habilidades da BNCC apresentadas em todo o livro didático - no gráfico a estratégia foi agrupar estas por áreas do conhecimento. Ao analisar percebe-se que a área de linguagens e suas tecnologias predomina, seguida pelo campo específico Língua Portuguesa, que está enquadrado dentro das linguagens, depois Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias possuem alguma relevância, enquanto que Matemática está bem pouco representada, ainda que, a obra traga muitos gráficos, tabelas e dados passíveis de auxiliar na construção do saber matemático.

Gráfico 6 – Mapa das Habilidades

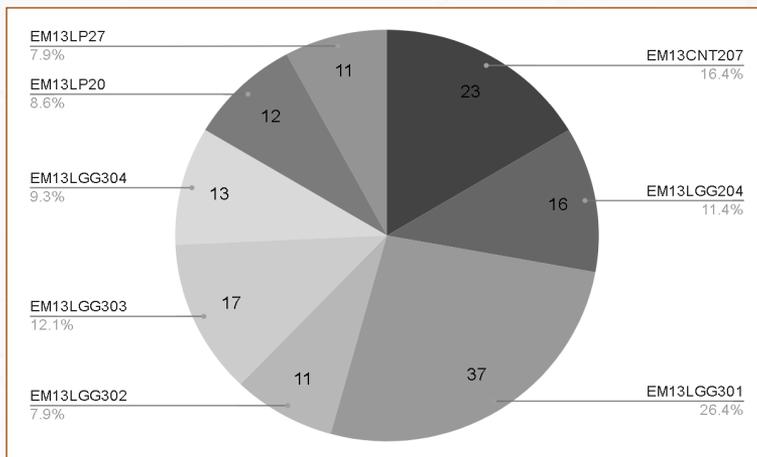


Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Foram elencadas 64 habilidades, que somavam 310 menções ao longo das páginas da obra, sendo algumas delas eram mais recorrentes. Podemos observar as competências de Linguagem 301 e 204 e de Ciências da Natureza 207 sendo mais expressivas, seguidas de competências de Linguagens e Língua Portuguesa.

A habilidade, da BNCC (2018), EM13LGG301 fala sobre “participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (...) para produzir sentidos em diferentes contextos”, enquanto que a EM13LGG204 fala sobre “negociar sentidos e produzir entendimento mútuo (...) com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos”. Enquanto que a EM13CNT207 versa sobre “identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos (...) desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar”.

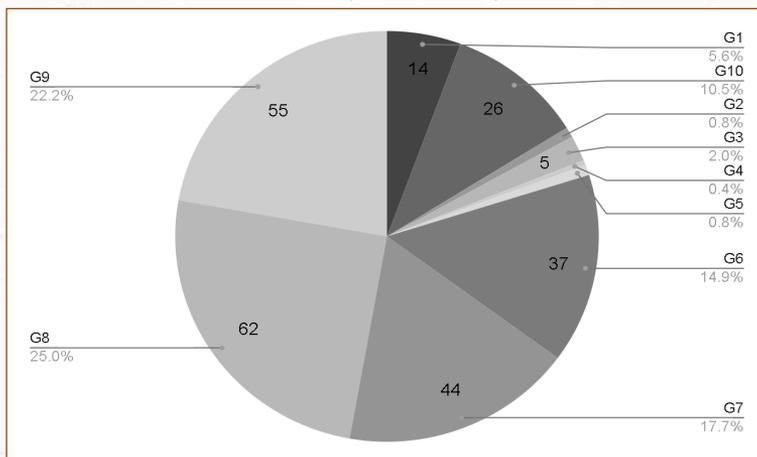
Gráfico 7 – Habilidades mais Recorrentes



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Foram contabilizadas também as Competências Gerais destacadas nas páginas. Observa-se a majoritária aparição das competências **G8** (autoconhecimento e autocuidado) e **G9** (empatia e diálogo), seguidas pelas **G7** (argumentação embasada) e **G6** (valorizar/ respeitar culturas - alteridade). A competência geral 6, segundo o edital deve orientar o livro de projeto de vida, uma vez que essa propõe a construção de um projeto de vida e visa a “preparação para o mercado de trabalho”.

Gráfico 8 – Mapa das Competências



Fonte: elaborado pelos autores (2023)

De forma geral, fica evidenciada a forma como a obra buscou responder às exigências do edital, atentando para a discussão de temáticas que permitiram o desenvolvimento das três dimensões que orientam o Projeto de Vida. Porém fica evidente a predominância de determinados componentes curriculares, ao mesmo tempo que os temas são apresentados de forma bastante simplificada, corroborando para seu desenvolvimento nas atividades. Ainda assim, a obra precisa estar vinculada aos demais campos do conhecimento e disciplinas escolares para permitir efetivamente a formação teórica e prática apresentada no edital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscou-se debruçar sobre o livro “#Vivências”, contemplado no PNLD 2021 referente às obras de Projeto de Vida. A proposta analítica se sustentou nos pressupostos teórico-metodológicos desenhados por Meucci (2020), desdobrando-se, principalmente, sobre as operações analíticas de sistematização, institucionalização e rotinização, sendo desenvolvida de forma inédita nas novas configurações do PNLD, e nos aspectos aos quais o programa se refere à BNCC, seja diante de obrigatoriedades e critérios normativos ou menções que operam no campo simbólico, buscando legitimidade.

Também buscou-se aprofundar a análise pela somatização da entrevista com as autoras responsáveis pela elaboração do livro didático enquanto objeto de investigação, e, para além, integrou-se às análises de similitude em partes fundamentais da obra, como as Temas; Atividades e Dinâmicas.

Assim, dois pontos são eficientes para concluir. Primeiro, se espera que este texto possa ter reafirmado, de forma expressiva, a vasta potencialidade e riqueza dos livros didáticos, enquanto bens culturais, para a compreensão da produção e da circulação do próprio conhecimento, desfrutando da característica mútua das obras didáticas enquanto produtos e produtoras de relações sociais diversas dentro e fora dos espaços escolares. Segundo, que tenha sido possível somar a proposta teórico-metodológica de Meucci, produzindo uma visão ainda mais ampla e inteligível na análise do livro didá-

tico em questão, pela combinação dos fatores, e ter contribuído para refletir acerca de novos parâmetros e estratégias para análises de obras didáticas futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático, PNLD 2021**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital do PNLD**, Brasília, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_Apresentacao.pdf. Acesso em: 5 de jul. 2022.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista brasileira de sociologia**, v. 2, n. 3, p. 209-232, 2014.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

OLIVEIRA, Ana Sofia. ALCHORNE, Isabela. #Vivências. 1. ed. São Paulo: Ática. 2020.

TONON, Rafael. O poder do QI (Quem Indica). São Paulo: **Revista Galileu**, s.d. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI326717-18538,00-O+PODER+DO+QI+QUEM+INDICA.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

A PRÁTICA DOCENTE DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ EM FACE AO CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO DO BRASIL RECENTE: RESISTÊNCIA OU RESIGNAÇÃO?

Francisca Rosânia Ferreira de Almeida¹

RESUMO

Em face às recentes mudanças implementadas pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e à crescente disseminação de ideais conservadores que incidem sobre as políticas educacionais, o presente trabalho tem o intuito de analisar de que maneira o avanço de pautas conservadoras oriundas da atual conjuntura política brasileira interferem no ensino de ciências humanas e no cotidiano do trabalho docente das escolas de ensino médio do Ceará. A fase atual da pesquisa consiste em esmiuçar as pautas conservadoras que incidem sobre as ciências humanas no cotidiano escolar e os discursos justificadores para entrada delas nas escolas, que, materializadas pelo Movimento Escola Sem Partido, podem interferir na abordagem didática dos conteúdos trabalhados pelos professores da área. O referencial teórico aponta para autores que debatem pedagogicamente a ideologia conservadora na educação no contexto macroestrutural e teorias sociológicas clássicas e contemporâneas que se debruçaram de maneira direta ou indireta sobre o ensino e a prática docente. A coleta de dados vem ocorrendo principalmente através de relatos de experiências de situações de constrangimentos e perseguições a professores de ciências humanas da rede pública estadual do Ceará. Para fins conclusivos, os resultados da pesquisa apontam para o desencadea-

1 Universidade Federal do Ceará

mento de sentimentos de desmotivação e desgaste dos professores perante as situações de vigilância ideológica à qual estão expostos.

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

No dia seguinte ao segundo turno das eleições presidenciais de 2022, uma professora de Sociologia da educação básica, efetiva no Estado do Ceará há cerca de um ano, foi surpreendida por uma situação inusitada que ocorreu na escola profissionalizante em que trabalha. Saindo de uma das salas da escola, uma aluna encontrou-a no corredor e convidou a professora para ir ao laboratório de informática para “falar com a galera”. Quando ela abriu a porta, os alunos começaram a cantar a música “Tá na hora do Jair já ir embora”², ela sorriu e quando percebeu que tinha outro professor presente, pediu desculpas e saiu da sala, foi algo muito rápido. Na mesma noite, a diretora mandou um informe no grupo de *whatsapp* da escola dizendo que “os pais iriam denunciar o professor que estava falando sobre política em sala de aula e ela como diretora iria tomar as medidas administrativas cabíveis”. Ao chegar à escola no dia seguinte, a professora foi chamada à sala da coordenação para uma reunião, descrita a seguir com suas próprias palavras: “Quando entrei na sala, fui orientada a sentar no centro e as pessoas que estavam ao meu redor eram os três coordenadores, a diretora e os pais de uma aluna, que, segundo informaram, estavam me aguardando desde sete horas da manhã. Os pais falaram que eu deveria me posicionar como professora e não como amiguinha dos alunos e que ela iria orientar a filha dela sobre política, religião e sexualidade. Nenhum dos gestores se posicionou a meu favor, senti-me como se fosse uma condenada, mesmo eu falando que tinha sido um mal entendido, que não tinha sido algo proposital, que os alunos fizeram uma brincadeira. Foi um momento horrível, constrangedor. As salas são todas com janelas de vidro e as pessoas que passavam, olhavam e me viam chorando. Na hora tive um pico de nervosismo, pois nunca tinha sido tratada daquela

2 A música, de autoria dos artistas [Tiago Doidão](#) e [Juliano Maderada](#), foi lançada em 2022 e ficou conhecida durante a campanha eleitoral deste ano por fazer apologia à saída de Jair Bolsonaro da presidência do Brasil e em apoio à eleição de Lula.

forma em nenhuma das instituições de ensino que trabalhei antes. No final, fizeram uma ata e me convenceram a assinar, eu estava tão fragilizada que assinei, nem lembro o que tinha escrito, eu só chorava. Após o constrangimento, saí e fui para minha sala dar aula. Enquanto eu estava fazendo a chamada, meus olhos lacrimejavam. Graças a Deus, dois professores foram à sala e me tiraram, pois eu não estava em condição de dar aula. O coordenador foi conversar comigo e me liberou, pois percebeu que eu não tinha condições emocionais de dar mais aula naquele dia. Como sou diagnosticada com lúpus, logo tive problemas de saúde e o médico psiquiatra me deu uma licença de 15 dias, pois percebeu que eu não estava bem para trabalhar.”

O caso descrito acima é real e é apenas um entre vários relatos dessa natureza ocorridos nos últimos anos, não só no Ceará como em vários lugares do Brasil. Situações como essa são reflexos da ampliação do espaço político de forças conservadoras no Brasil na última década, materializado em ações de perseguição aos professores da educação básica, principalmente pela disseminação de ideais mobilizados pelo Movimento Escola sem Partido.

Diante desse cenário de crescentes ataques ao processo pedagógico na educação e de alijamento à liberdade de cátedra – sobretudo dos professores de ciências humanas – a presente pesquisa pretende analisar como os professores de ciências humanas das escolas estaduais do Ceará constituem suas práticas de abordagem didática dos conteúdos em face ao contexto sociopolítico instalado no Brasil recente.

A pesquisa em andamento, busca captar como os professores de ciências humanas do ensino médio vêm abordando seus conteúdos diante dessa ofensiva que se apresenta a eles. Como constituem suas estratégias de práticas didáticas? Como lidam com ostensivas situações de constrangimento (seja por alunos, pais, colegas professores ou gestão escolar) relacionadas às práticas de abordagem didática dos conteúdos da área? Como essa conjuntura vem afetando a relação que os docentes têm com a profissão?

ESCOLA SEM PARTIDO VERSUS EDUCAÇÃO SEM MORDAÇA

Veiculado por meio de uma página na internet desde 2004, o movimento Escola Sem Partido (ESP) ganhou mais notoriedade em 2014, com

a tramitação de projetos de lei sobre a temática na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios. Nesse momento começaram a circular notícias de professores sendo perscrutados e censurados por notificações extrajudiciais, sob a acusação de “doutrinação ideológica”, incluindo o tratamento pedagógico de conteúdos relacionados a gênero e sexualidade. Em 2015³, o ESP fundamentou-se no Projeto de Lei nº 867/2015, que tinha como eixo central a proibição da “veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (Art. 3º PL 867/2015). Em 2016 o ESP foi ampliado e ganhou repercussão nacional ao submeter projetos de lei em 11 câmaras de deputados estaduais, além da câmara dos deputados federais.

O site oficial do ESP afirma que o “[...] EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” (ESP, 2018). Foi exatamente a partir dessa narrativa de contaminação criada pelo advogado e procurador de São Paulo Miguel Nagib⁴, que algumas proposições do ESP ganharam forma e fama, como a adoção de um cartaz com seis “deveres básicos” para o/a professor/a, além de gravações em vídeo e uso de notificações extrajudiciais contra supostas/os doutrinadoras/es.

No vocabulário dos defensores do ESP, a presença dos termos “doutrinação política e ideológica”, “ideologia de gênero” e “neutralidade política e ideológica” ocupam posição destaque nos discursos de parlamentares brasileiros e lideranças políticas de direita (questão a ser aprofundada teoricamente em um momento posterior), caracterizadas como **conservadoras** em relação a aspectos sociais e de governo e compactuam com uma superva-

3 Nesse mesmo ano o ESP aliou-se a outras organizações de direita, como o *Movimento Brasil Livre* e o *Revoltados Online*, defendendo nas ruas e redes sociais o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

4 Idealizou o Movimento Escola sem Partido porque se incomodou com a atitude de um professor que, durante uma aula que sua filha participou na escola, comparou Che Guevara a São Francisco de Assis.

lorização de valores morais religiosos e tradicionais considerados por eles como fundamentais para a sociedade (como a família e a doutrina religiosa cristã), que costuma dar prioridade aos direitos individuais em relação aos direitos coletivos. Dado o contexto sociopolítico nacional de aumento da incidência de ideais conservadores, nota-se que as pesquisas já realizadas sobre a temática comprovam que o ESP impõe ações de denúncia e silenciamento aos professores. No entanto, a pesquisa aqui apresentada tem como foco analisar tem ocorrido na prática a abordagem didática dos conteúdos de ciências humanas em escolas estaduais do Ceará, e como os professores se sentem ou reagem diante de situações de constrangimento e/ou de vigilância às quais suas práticas pedagógicas estão submetidas.

Nos últimos anos, a educação cearense normalmente aparece na mídia em posição de destaque nacional pelos resultados positivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵ do sistema público. Embora esses dados sejam muito importantes para avaliar a qualidade do ensino público e criar uma visão positiva e exemplar em torno da educação cearense, eles não revelam o que é de fato vivenciado pelos atores sociais que compartilham o “chão da escola”. Portanto, carecem de uma análise sociológica mais aprofundada como a que é proposta aqui.

É importante destacar que ainda que o Ceará seja gerenciado por um governo estadual considerado progressista, o relato que inicia esse texto (e outros dois descritos posteriormente) demonstram o nível de enraizamento das ideias defendidas pelo ESP. Mesmo com a derrota de Bolsonaro nas eleições de 2022, dos 513 deputados federais eleitos, 273 são de partidos de centro-direita. Em nível estadual, a Assembleia Legislativa do Ceará contará com mandatos de uma maioria de deputados de partidos de centro-esquerda eleitos. Assim, lideranças políticas conservadoras de direita e apoiadores do ESP continuarão defendendo pautas de viés religioso e moralizante em suas ações parlamentares disseminadas na internet.

5 A média padronizada dos estudantes é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática alcançadas na Prova Brasil ou no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Rossi e Pátaro (2020) realizaram um levantamento do estado da arte com as pesquisas a respeito do ESP no período de 2016 a 2018. Após arrolamento bibliográfico, os autores identificaram quatro categorias de análise que concentram a produção científica sobre o referido movimento: currículo escolar, ideologia e neutralidade, “ideologia de gênero” e implicações do ESP para docentes e discentes. A literatura científica comprova que o ESP expõe equívocos conceituais, cala pontos de vista díspares e carrega consigo, em seus pressupostos, muito da doutrinação que afirma combater.

No texto “Ser professor em tempos de escola sem partido”, Gonçalves (2020) apresenta os resultados de uma pesquisa que analisa de que maneira as ações fomentadas pelo Movimento Escola sem Partido (ESP) afetaram a imagem que os professores de Ciências Humanas têm de sua profissão. No que tange às mudanças ocorridas ao longo das trajetórias dos professores questionados, o estudo mostrou que os termos mais usados para definir a imagem docente foram desvalorização, “desconfiança”, “desgaste”, “desrespeito”, “desconsideração do saber docente”, “deslegitimação” e “desprestígio”; além de uma percepção de cerceamento de suas atividades laborais.

O ESP se autodenomina apartidário, mas vem contando com o apoio de lideranças políticas e personalidades religiosas ligadas a partidos de direita. Em geral, esses trabalhos se debruçam sobre a análise das características institucionais do ESP, como a restrição da liberdade de expressão docente, o aparente discurso de neutralidade que camufla um projeto de escola aliado de diálogo e discussão sobre cidadania e direitos humanos.

Nessa perspectiva, a concepção de uma escolarização “neutra” defendida pelo ESP, legitima a ideia de que o papel da educação escolar consiste em tão somente reproduzir a ideologia e a cultura do projeto liberal conservador das classes dominantes transmitidas nas demais instâncias educacionais, ainda que essas sejam comumente discriminatórias e preconceituosas. Em outras palavras, “uma educação escolar sem objetivos político-pedagógicos, nula e, por isso incompatível com o regime constitucional e o próprio direito humano à educação.” (XIMENES, 2016, p. 51)

Professores que não fazem parte de redes de sociabilidade docente fortes já têm se autocensurado por medo de notificações extrajudiciais, processos por danos morais, demissões,

violência física e até ameaças de morte. Estão deixando de discutir temáticas importantes previstas em diretrizes educacionais e de acordo com sua formação profissional por medo. (PENNA, 2018)

Conseqüentemente, a adesão desse discurso reacionário no campo educacional leva a práticas de vigilância e ordenamento das práticas pedagógicas engendradas pelos professores, e do trato didático dado por eles a determinados conteúdos, principalmente das ciências humanas.

Em *Vigiar e Punir* (1999), Michel Foucault desenvolve uma fecunda análise sobre a imersão das subjetividades nas redes de poder estabelecidas nas chamadas *instituições de sequestro*⁶, como é o caso da escola, que ocupa lugar de destaque no debate aqui proposto. Seguindo a lógica do autor, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2000, p. 17). Depois da família, a escola é a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar) o maior tempo de suas vidas, nas fases da infância e da adolescência.

Como consequência das práticas de disciplinamento e vigilância engendradas no ambiente escolar, baseadas em normas de comportamento previamente estabelecidas, os indivíduos se tornam sujeitos de um intrincado processo de objetivação que ocorre no interior das redes de poderes que os capturam, dividem, classificam. A norma é o elemento que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). Portanto, as mudanças concebidas pela Reforma do Ensino Médio e pela influência ideológica do

6 Termo utilizado por Foucault para designar aquelas instituições (como a prisão, a escola, o hospital, o asilo e o quartel) que retiram imperiosamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os isolam, durante um longo tempo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam. Com o advento da Modernidade, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, como castigos corporais, para se tornarem locais de criação de “corpos dóceis”.

ESP no cotidiano escolar corroboram para uma obrigação de estrita obediência às normas escolares internas por parte não só dos estudantes, mas também dos professores.

Assim, a conduta dos professores (sobretudo os das disciplinas de Ciências Humanas) em sala de aula encontra-se sob a constante vigilância de todos que formam a comunidade escolar (estudantes, gestão escolar, pais e colegas professores), subjugados a sofrerem censuras e punições caso suas práticas estimulem uma postura crítica com objetivos político-pedagógicos contrários às concepções conservadoras de educação escolar.

No relato a seguir, outra professora de Sociologia de uma escola estadual em tempo integral de Fortaleza conta sobre uma situação de constrangimento que aconteceu durante uma aula.

Sempre tive uma relação muito boa com os alunos, mesmo sabendo que alguns por várias questões, principalmente religiosas, não aceitam algumas temáticas e conhecimentos que nós tratamos. Nunca isso tinha sido questionado, eles ficam normalmente calados. Só que esse ano, principalmente depois das eleições, houve um momento bem constrangedor porque a gente tava falando do respeito às minorias. A gente tava falando o que é democracia e colocando essas questões, que nós vivemos num país majoritariamente cristão e devemos respeitar essas diversas religiosidades. Isso foi na primeira série, que é uma série ainda inicial, que a gente vem tratando esses temas ainda de forma bem introdutória. E aí, um aluno se manifestou e fiquei muito surpresa porque ele ficava sempre muito calado. Era um aluno relativamente bom, assíduo, com um comportamento tranquilo e nessa hora esse menino estava extremamente revoltado. Ai ele veio pra cima de mim dizendo assim: professora, nós somos um país cristão e eu de fato defendo a família tradicional. E ai eu comecei a explicar sobre o laicismo, relacionando ao conhecimento científico e ao direito, de fato à lei. Foi aí que eu percebi que era uma questão religiosa. E ele foi mais adiante, disse que defendia o armamento. Volto a dizer que esses temas que a gente trabalha eu senti nesse momento um constrangimento.

Dessa forma, o ensino das disciplinas de ciências humanas representa uma ameaça às classes dominantes porque trabalha conteúdos voltados para a constituição de saberes práticos inconformados com as iniquidades sociais e as condições históricas que as tornaram possíveis. No entanto, o

ESP reduz a natureza política da prática educativa à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação.

Em contrapartida, as correntes teóricas defensoras de uma perspectiva educacional mais emancipadora, concebem o trabalho docente não-neutro como essencial para a formação humana integral dos estudantes. Por sua vez, as disciplinas de humanidades teriam a responsabilidade de desnaturalizar as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, abordando cientificamente conteúdos que remetem às lutas e contextos histórico-sociais de conquistas específicas de direitos humanos de vários grupos sociais. E é justamente essa autonomia docente de abordagem de conteúdos considerados “político-partidários” que vem inflando atitudes reacionárias por parte da direita conservadora brasileira.

Portanto, a concepção de educação como *prática da liberdade*, nas palavras de Paulo Freire, defende a importância de uma escola que estimule o pensamento crítico e que promova inclusão social, progressos econômicos e políticos no país. No entanto, Freire tinha plena convicção de que a genuína consciência política nasce na luta social, da qual a educação escolar é insumo e produto. Por isso, o professor tem a posse do papel central de mediador das práticas políticas e culturais que o trabalho docente está envolto.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 1996, p. 98)

Nessa perspectiva, o trabalho docente é definido não só pelos seus participantes diretos, mas pelas instituições e pelos atores que legitimam essa atividade e que, mesmo indiretamente, contribuem para o exercício da mesma. No contexto contemporâneo, o professorado público brasileiro tem sido constantemente censurado por fazer seu trabalho de acordo com o saber profissional do conhecimento científico, ao passo que a educação é vista como a panaceia dos males brasileiros e uma bandeira defendida por todos. Essas híbridas visões acerca do trabalho docente transformam-no em um

objeto de pesquisa, no mínimo, complexo. O significado de “ser” professor do ensino público atual implica levantar vários debates polêmicos e distintas interpretações sobre o exercício do ofício de ensinar, no contexto político, econômico e social que o Brasil atual está atravessando.

OS DESAFIOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Como se não bastasse o aumento da visibilidade e da disseminação de ideais conservadores, o atual contexto sociopolítico tem se articulado às demais agendas de reformas educacionais de caráter gerencial, como a recente implementação do chamado Novo Ensino Médio.

Após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Roussef de seu cargo em 2016, o governo de Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de reforma do Ensino Médio, por meio da medida provisória 746/2016. No ano seguinte, uma parte das emendas propostas por essa medida provisória passou a fazer parte do texto da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) e preconiza a flexibilização do currículo do ensino médio, tornando obrigatórias somente as disciplinas de português, matemática e inglês, ao passo que a disponibilização dos demais conteúdos disciplinares ficariam a critério das secretarias de educação de cada Estado.

Dentre as principais modificações propugnadas pela Lei 13.415/2017 está a noção de “itinerários formativos” que, vinculados a Base Nacional Curricular, organizam os conteúdos em cinco áreas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemáticas e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Sociais e Aplicadas e V – Formação técnica e profissional. A inclusão de novos componentes curriculares dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e da homologação do Ministério da Educação. Tais itinerários formativos permitirão ao estudante optar por aprofundar seus estudos em conteúdos específicos de uma das cinco áreas do conhecimento ou de diferentes áreas, ou mesmo focados em algum aspecto específico de uma disciplina como Biologia ou Química. Percebe-se a mudança do enfoque da formação “cidadã e humanística” mais ampla para

um ensino cada vez mais técnico e voltado às necessidades do mercado de trabalho.

No entanto, a implantação do NEM de forma escalonada a partir de 2022 trouxe à baila muitas críticas e ressalvas de especialistas e da própria comunidade escolar em torno do modelo proposto pela lei, já que agora é possível sentir como “funciona” na prática.

De modo geral, entre os impactos da implantação do NEM, identificados por professores e estudiosos da área educacional, pode-se mencionar: a infraestrutura de muitas escolas são inadequadas para a permanência dos estudantes em tempo integral; os governos estaduais investiram pouco ou quase para adequar as escolas às mudanças necessárias; o formato de implementação dos itinerários formativos ainda são considerados confusos e pouco objetivos até mesmo para os gestores, gerando dificuldades e dúvidas nos professores do que fazer e como fazer.

De maneira mais específica, os impactos do NEM no trabalho docente tem provocado desgaste físico e mental dos professores, que precisam planejar aulas sobre assuntos que não têm formação para lecioná-los. Além disso, o material didático, que agora é integrado por área e não mais separado por disciplinas, divide opiniões em relação à qualidade dos conteúdos abordados e às possibilidades de interdisciplinaridade.

Portanto, a relação existente entre o debate em torno do ESP e da Reforma do Ensino Médio, trouxe à baila uma série de questões sobre a atuação dos profissionais da educação, bem como mecanismos de controle e vigilância dos conteúdos ministrados em sala de aula. O relato a seguir, de uma terceira professora de Sociologia da rede estadual do Ceará, ilustra um valioso exemplo de como tem sido a experiência de implementação do NEM associada ao contexto sociopolítico de acirramento da polarização política entre os ideais de “direita” e de “esquerda”.

Um responsável entrou em contato com a escola, tirou uma foto do livro de Sociologia, do capítulo que fala sobre diversidade sexual. Nós trabalhamos com o livro *Sociologia pra jovens do século XXI*, que é ainda do antigo PNLD, mas quem hoje em dia utiliza esse livro é somente o 3º ano. Sendo que com o Novo Ensino Médio (o livro do primeiro ano é péssimo) e nós ainda tínhamos estoque desse livro ele também foi distribuído para o 1º ano. Quem fez essa denúncia foi

uma mãe do 1º ano, indignada, perguntando se aquele livro era do governo Bolsonaro. E de fato é um livro mais antigo, a primeira edição dele foi em 2008/2009. E ela queria saber porque o filho dela tinha recebido o livro do PT para falar sobre homossexualismo e tudo. A coordenação me chamou pra conversar, perguntaram o que aconteceu, querendo saber por quê o livro antigo estava com um aluno do 1º ano. E eu disse que o livro do Novo Ensino Médio é péssimo, e ainda tinha livro antigo e eu pedi que ele fosse distribuído no primeiro ano, porque senão ia para a reciclagem. E esse capítulo não ia ser trabalhado no 1º ano, porque é um capítulo direcionado para o 3º ano, já que é um volume único dividido em três partes. Aí foi muito engraçado, que no livro que nós recebemos do Novo Ensino Médio tem uma parte do “livro do governo Bolsonaro” fala sobre a violência contra homossexuais. Eu peguei e mostrei pra coordenação e falei: está falando sobre violência contra homossexuais, tem a foto da bandeira, tem explicando o significado das letras tudinho e eu vou explicar pra eles, vou logo avisando.

Apesar do arquivamento do ESP na esfera federal e da recente suspensão do NEM para consulta pública avaliativa comunidade escolar junto ao Ministério da Educação, lideranças políticas de estados e municípios estão livres para reproduzir ideias de assédio e violência contra professores. Uma possível consequência desse extremismo exacerbado é a recente onda de ataques (com requinte de crueldade) a escolas brasileiras motivados por dificuldades de enfrentamento a questões como racismo, misoginia e LGB-Tfobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reflexão final, é possível notar que a Reforma do Ensino Médio concomitantemente implementada em face aos debates fomentados pelo movimento Escola sem Partido representam de modo complementar as ameaças do neoliberalismo e do conservadorismo para as ciências humanas, seja pela ênfase economicista ou pela vigilância ideológica do currículo, onde ambas tomam esses saberes como desnecessários ou indesejáveis para as escolas.

Outro detalhe importante a ser destacado em relação às ciências humanas, são os diferentes processos de legitimação de suas disciplinas

específicas. História e Geografia já são disciplinas consolidadas nos currículos escolares da educação básica há muito tempo, diferente da situação da Filosofia e da Sociologia, que são marcadas por um contexto de constantes intermitências e lutas para permanecerem no currículo da educação básica brasileira. A reintrodução dessas últimas como disciplinas obrigatórias no ensino médio (Lei 11.684/2008), constitui-se em um marco decisivo para a produção de conhecimento acadêmico e escolar sobre a temática. Consequentemente, nos últimos, é notável a luta pelo fortalecimento do ensino de Filosofia e Sociologia em políticas educacionais como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁷, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁸ e Mestrados Profissionais. As articulações entre tais agentes envolvem ações de reflexão e formação em torno do ensino das ciências humanas de modo geral, que se inserem tanto nos contextos acadêmicos como nos contextos escolares, sendo, portanto, relevantes experiências de relações entre campos e saberes diversos.

Diante do exposto, faz-se necessário que as comunidades acadêmicas e escolares que fazem as ciências humanas, somem forças para lutar pela presença não genérica dos conteúdos específicos de suas disciplinas no currículo do ensino básico, em um formato que de fato proporcione o desenvolvimento e a integração de todas as potencialidades humanas, e vislumbre a liberdade de cátedra dos professores.

7 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de editais, visa contribuir com a formação docente de licenciandos para atuarem no Ensino Médio, bem como com a formação continuada de professores da rede básica, buscando integrar esta perspectiva à realização de pesquisas na área educacional, aproximando escola e Universidade. Desde 2016 o Programa vem sofrendo reduções de investimentos, o que desencadeou lutas para sua permanência como política de formação docente.

8 O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é a política nacional de distribuição de coleções de livros didáticos para as escolas públicas do país. Em ciclos trienais, o Ministério da Educação pública editais para avaliação de livros que, por sua vez, compõem o Guia de Livros Didáticos que chega às escolas para escolha dos professores.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA (org.) **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 19ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

a, Gaudêncio (org.). **Escola sem partido**: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. Ser professor em tempos de escola sem partido. In: GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. (orgs.). **Escola e Universidade**: encontros entre sociologia e educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: SOLANO, Esther (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

ROSSI, Jean P. G., PÁTARO, Ricardo F. A “Lei da Mordaça” na literatura científica: um estado da arte sobre o Movimento Escola sem Partido. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020.

SOLANO, Esther (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES, Alda Mazzoti (*et al*). **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP/A, 2000.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”? In: AÇÃO EDUCATIVA (org.) **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.



**Encontro Nacional de Ensino de
Sociologia na Educação Básica**

Salvador, 07 a 09 de julho de 2023 – Belém-PA.

Ensino de Sociologia em tempos difíceis:
aprendizagem da Ciência, da Coragem e Esperança

**Lugares e Condições para Prática
de Ensino de Sociologia**

A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFV

Alessandra Gomes Mendes Tostes¹

Daniel de Moura Rocha²

Luísa Lopes de Souza³

Palavras-chave: ensino médio; ensino de sociologia, matrizes curriculares, conteúdos programáticos, colégio de aplicação.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre as mudanças nas matrizes curriculares do ensino médio, reconhecemos a dinâmica própria da sociedade nas disciplinas e nos conteúdos a serem oferecidos aos estudantes de maneira geral. Muitos e com abordagens variadas, são os estudos sobre a educação formal no Brasil. Neste artigo, abordaremos a presença da disciplina de sociologia nos currículos e matrizes escolares, reconhecendo sua intermitência, partindo da

-
- 1 Professora efetiva e Coordenadora da área de Ciências Sociais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-Coluni) - UFV, mulher branca, residente em Viçosa/MG, alessandra.tostes@ufv.br;
 - 2 Graduando no Curso de Direito da Universidade Federal de São Paulo. Egresso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa - UFV em 2020, e ex-bolsista do PIBIC-EM/UFV-CNPq, homem branco, residente em São Paulo/SP, danielmourarocha19@gmail.com
 - 3 Estudante da 3ª. Série do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa - UFV, bolsista do PIBIC-EM/UFV-CNPq, mulher branca, residente em Viçosa/MG, luisa.souza@ufv.br

experiência prática na oferta para o ensino médio do Colégio de Aplicação, CAp-Coluni, da UFV.

O presente artigo compõe uma pesquisa em curso desde o ano de 2019 sobre a trajetória da disciplina, o ensino de sociologia e os conteúdos ministrados desde sua (re)implementação no ensino médio. Através do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio⁴, inicialmente, pesquisou-se a presença da disciplina de sociologia no Colégio de Aplicação a partir do ano de 2008, relacionando-a à maior participação discente nos espaços decisórios do Colégio, como Colegiado e Comissões. No ano de 2020, prosseguiu-se a pesquisa abordando o ensino de sociologia no Colégio de Aplicação, com ênfase na inserção da disciplina no currículo escolar do ensino médio, na análise das alterações nas matrizes curriculares e dos documentos normativos do Colégio de Aplicação da UFV. Realizou-se revisões bibliográficas sobre o ensino de sociologia no Brasil e os períodos de intermitência e as mobilizações para a manutenção ou exclusão da disciplina dos currículos escolares.

Considerando a importância da continuidade da pesquisa “A disciplina de sociologia no Colégio de Aplicação da UFV”, acima citada, a partir de 2021 analisou-se inclusive as dinâmicas que envolveram o ensino da sociologia em períodos anteriores ao ano de 2008 no CAp-COLUNI, marco temporal da implementação obrigatória legal da disciplina no ensino médio. Nesta fase da pesquisa, examinou-se os mecanismos institucionais utilizados para adoção da disciplina a partir do ano da fundação do Colégio (1965), sobrepondo-se ao período histórico relativo à ditadura militar no Brasil e suas implicações político-ideológicas no projeto pedagógico da sociologia desenvolvido com os estudantes do Colégio Universitário.

Observou-se, inclusive a partir da revisão bibliográfica, a presença de uma influência ideológica derivada do projeto político dos militares na adoção de disciplinas relacionadas à sociologia no meio acadêmico, no intuito de difundir os ideais do regime, assim como um empenho por parte da Universidade Federal de Viçosa em garantir a implementação de tais disciplinas

4 Projeto “A sociologia no Colégio de Aplicação da UFV” – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM/UFV-CNPq. Edital 2019/2020.

no Colégio Universitário, alinhadas aos princípios promovidos pela Ditadura Militar no Brasil.

As análises presentes no artigo “O ensino da sociologia como campo (ou subcampo) científico”, escrito por Vanessa do Rêgo Pereira e Amurabi Pereira de Oliveira, no artigo “A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa: em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras”, dos autores Caio Derossi e Joana Hollerbach, e a tese de doutorado “O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para a universidade e garantir a qualidade”, escrito por Joana Hollerbach foram fundamentais para a análise e discussão sobre a trajetória da disciplina de Sociologia no Colégio de Aplicação da UFV.

A partir da revisão bibliográfica dos artigos e da tese relacionados à presença da sociologia no Colégio de Aplicação após o ano de 1965, quando houve a criação do COLUNI, notou-se que as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) se fizeram presentes no colégio durante o período da Ditadura Militar. Mesmo que de forma intermitente, essas disciplinas serviram aos propósitos do regime na difusão das ideologias de desenvolvimento nacional e de uma ética nacionalista no meio dos jovens, sobretudo para garantir que esses não fossem seduzidos pelos ideais comunistas, fortemente combatidos pelos militares.

Acompanhada da análise documental qualitativa das matrizes curriculares e dos programas da disciplina de sociologia do CAp-Coluni de duas das três séries do ensino médio, dos anos de 2014 a 2020, construiu-se um quadro para esquematizar e comparar os conteúdos programáticos por série e ano, a fim de historicizar a dinâmica da disciplina no Colégio e sinalizar as mudanças nos conteúdos abordados ao longo dos anos.

Estes estudos iniciais sobre o ensino de sociologia dentro do campo científico e sobre as primeiras aparições da disciplina na UFV e no CAp-Coluni, permitiram um levantamento e uma esquematização de dados dos conteúdos programáticos da Sociologia desenvolvidos no CAp-Coluni a partir do ano de 2014, tendo sido comparados e permitindo sinalizar as mudanças.

Destarte, uma vez que o objetivo principal do segundo PIBIC-EM/UFV-CNPq⁵ foi analisar as mudanças e permanências dos conteúdos trabalhados na disciplina de Sociologia e como estes foram lecionados ao longo dos anos, foram feitas análises detalhadas acerca das modificações dos conteúdos abordados de um ano para o outro, entre os anos de 2014 e 2015, nas 2ª e 3ª séries. Esse trabalho evidenciou o caráter dinâmico do ensino de sociologia no CAp-Coluni, uma vez que os docentes que ministravam a disciplina buscavam se adequar, conforme os adventos presentes na sociedade nos momentos de ensino da Sociologia, sendo que tais mudanças objetivavam a manutenção de um estudo qualitativo das Ciências Sociais para os alunos do ensino médio da UFV.

A pesquisa permanece em curso⁶, agora na fase de entrevistas com os docentes que ministraram e ainda ministram a disciplina desde 2010 e com uma parte do corpo técnico-pedagógico responsável pelo acompanhamento e implementação das matrizes curriculares no CAp-Coluni.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória da disciplina de Sociologia compondo a matriz curricular do ensino médio passou por períodos de intermitência desde os anos de 1960. Mas, a partir dos anos de 1990, o ensino vem se constituindo como um (sub) campo de pesquisa no interior das Ciências Sociais no Brasil (OLIVEIRA, 2015; FERREIRA; OLIVEIRA, 2015). A Lei 11.864 de 2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e tornou a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio. Num exercício constante de superar uma trajetória descontínua, a constituição da sociologia como disciplina obrigatória no nível médio do ensino escolar em 2008, ocorreu num contexto social mais favorável à sua presença e permanência devido ao um grau maior de institucionalização acadêmica das áreas de Ciên-

5 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM/UFV/CNPq. Edital 2020-2021.

6 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM/UFV/CNPq. Edital 2022-2023.

cias Sociais e Educação, e à produção de *habitus* distintivo e com lógicas relativamente bem diferenciadas. Caregnato (2014) demonstra a importância do estudo sobre a relação entre disciplina científica e escolar desenvolvido por Flávio Sarandy, Ileizi Silva e Shelley Souza que, ao investigarem a retomada do ensino de Sociologia, discutiram a valorização do conhecimento científico-acadêmico em função da sua classificação como elemento curricular. Estes autores analisaram os discursos oficiais (leis, diretrizes e parâmetros) e do campo acadêmico (produção científica e livros didáticos), e a introdução de uma discussão pedagógica da disciplina. Na interpretação destes autores, a falta de tradição na escola contribuiu para que argumentos utilitaristas predominassem nos discursos em torno de sua abordagem escolar.

Tem-se, portanto, que além da instabilidade na presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro, reconhece-se alguns impasses quanto ao ensino de sociologia para o Ensino Médio. A oferta de cursos de formação de professores, na modalidade das licenciaturas, área de formação e atuação profissional até então negligenciada em alguns cursos superiores de Ciências Sociais e de Pedagogia, a construção de um currículo que estruturasse os conteúdos da disciplina para a educação básica e quais metodologias de ensino-aprendizagem serem adotadas compõem grande parte dos desafios apresentados às Ciências Sociais a partir de 2008.

No Colégio de Aplicação da UFV, a realidade não era diferente. Como escola com oferta exclusiva do ensino médio, a partir do retorno da obrigatoriedade da sociologia na matriz curricular do ensino médio, o CAP-Coluni/UFV precisou reestruturar sua matriz curricular e incluir a disciplina com carga horária anual. Como colégio de aplicação para práticas dos cursos de licenciaturas, uma vez que a sociologia não era disciplina obrigatória na matriz curricular, não existia vaga de docente na área das Ciências Sociais e, portanto, docente que pudesse ministrar as aulas. De 2008 a 2013, o Colégio contou com docentes em contratos temporários de professores substitutos cedidos pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais (selecionados pelos docentes da graduação e não pelos docentes do CAP-Coluni), com vínculos pedagógicos muitas vezes frágeis e empregos precários. A partir de 2014, com a presença de docente em cargo efetivo, foi possível a implementação

da disciplina de maneira mais perene no contexto escolar para além da obrigatoriedade na matriz curricular.

Desde então, a área das Ciências Sociais vem sendo construída e desenvolvida no Colégio. Dos conteúdos programáticos às abordagens pedagógicas, o caminho vem sendo trilhado num esforço conjunto da comunidade escolar em estruturar a disciplina no perfil de colégio de aplicação, com tradição em ensino universalista-conteudista.

A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Os estudos realizados por Amaury Cesar Moraes presentes no artigo Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade (2011) apresentam na cronologia histórica do ensino de sociologia no Brasil, como é fundamental analisar a presença da disciplina de sociologia na grade curricular da escola alinhada a momentos históricos em que cada movimento esteve relacionado à burocracia educacional como condicionantes da intermitência na oferta da sociologia no contexto brasileiro. Importante o destaque dado pelo autor quanto a presença maior da sociologia nos currículos, em períodos democráticos do que em períodos autocráticos e ditatoriais (nestes, praticamente ausente), considerando a cronologia de 1882 a 1998.

Para os fins deste artigo, importa referenciar a presença da disciplina de sociologia como obrigatória para os anos finais dos cursos preparatórios ou complementares e no curso de formação de professores primários, a partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz ocorrida no durante o governo de Arthur Bernardes, um dos mais autoritários da República Velha. Em 1922, o então presidente Arthur Bernardes criou a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV)⁷ que deu origem à atual Universidade Federal de Viçosa, onde está localizado o Colégio de Aplicação – CAp-Coluni.

O Colégio foi fundado em 1965 como Colégio Universitário, preparatório para os exames vestibulares e oferta de vagas limitada ao terceiro ano do ensino médio, com previsão regimental somente em 1971. Ao longo dos

7 Decreto 6.053, de 30 de março de 1922.

tempos expandiu a oferta de vagas para os demais anos do ensino médio, assim, como se reconfigurou em 2001 para Colégio de Aplicação, como espaço de estudos e práticas relacionadas à formação docentes dos cursos de graduação em licenciatura da UFV.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 manteve a sociologia como uma disciplina opcional para os cursos de graduação. Segundo Moraes (2011), as disciplinas de sociologia e filosofia foram substituídas pelas disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. A disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros foi instituída na Universidade Federal de Viçosa sendo oferecida para a graduação e para estudantes do Colégio Universitário. Conforme Hollerbach (2016), a oferta da disciplina foi estimulada pelas instituições apoiadoras do regime militar, com viés do liberalismo e do catolicismo conservador reacionário. Em 1969, torna-se obrigatória para os cursos de graduação com a premissa de formar os jovens que contribuíssem com a segurança nacional.

De maneira semelhante às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, seu conteúdo apoiava-se no tripé 'Deus, Pátria e Família', tema resgatado da Frente Integralista Brasileira dos anos de 1930. A ideologia positivista apoiada na 'Ordem e Progresso' estava presente na disciplina Educação, Moral e Cívica, oferecida tanto para o ensino médio no Colégio Universitário quanto para o ensino superior. Para Hollerbach, a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros aparecia como o elo de ligação entre o regime militar e as universidades federais. Dentre os objetivos da disciplina, estava a abordagem de problemas brasileiros a fim de preparar os jovens estudantes a resolvê-los a fim de garantir a segurança nacional. Neste momento, associações de diplomatas se mobilizaram pedindo a inclusão de Educação Moral e Cívica no ensino médio. O Colégio Universitário atendeu a obrigatoriedade de oferta da Educação Moral e Cívica para o ensino médio até o ano de 1974. O conteúdo era ministrado em palestras de pessoas ligadas à polícia, à igreja e outros setores da sociedade, numa perspectiva de formação para o mercado de trabalho, abordando o desenvolvimento e a modernização do país. Conforme Hollerbach, a UFV estabeleceu arranjos que extrapolavam as exigências da lei, num evidente esforço em

oferecer tais disciplinas também para o ensino médio, uma vez que havia um alinhamento estreito de alguns órgãos decisivos na UFV ao regime militar e seus governantes.

Somente em 1972, houve uma normatização dessas disciplinas, oferecidas pelos Departamentos de Administração e Ciências Econômicas. A disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros, apesar de não ser obrigatória para o ensino médio, na UFV era oferecida para os estudantes do Colégio Universitário, cursando juntamente com estudantes da graduação e do ensino técnico. Nos anos posteriores, a área das Ciências Humanas e Sociais apareciam nos currículos oscilando entre Estudo dos Problemas Brasileiros e Educação Moral e Cívica, com oferta de uma aula semanal, até a inclusão das disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais.

Como já destacado por Moraes (2011), a ideologização da disciplina de sociologia tem servido para justificar a retirada assim como seu retorno ao Ensino Médio. Em 1980, durante o movimento de redemocratização, o retorno da sociologia é caracterizado por alguns como “índice de democracia”, além de ser resultado da pressão dos sociólogos pela ampliação da formação no campo de trabalho para as Ciências Sociais. Em 1996, no texto aprovado da LDB nº 9394 em que a sociologia e a filosofia são nomeadas, não está explícita a obrigatoriedade de oferta para ensino médio. Diante disso, em 18 de setembro de 2001 é aprovado um projeto que tramitava no congresso desde 1997, propondo explicitamente a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Porém, segundo Moraes (2011), o projeto foi vetado por Fernando Henrique Cardoso sob a justificativa de que não havia formação suficiente de tais profissionais e recursos financeiros disponíveis para a implementação, por motivos já expostos acima.

Caracterizado por Moraes (2011) como ‘Anos de Campanha - 1998-2008’, esse foi o período mais significativo em termos de mobilizações e discussões entre os profissionais da área de Ciências Sociais. A aprovação em 2008 do Projeto de Lei nº 1641/03 que tramitava no Congresso Nacional e posterior sanção pelo presidente em exercício José Alencar, formalizado na Lei nº 11.684/2008, foi o ápice da campanha pois alterava a LDB/1996 tornando obrigatórias a oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

A partir deste momento, passa a ser possível analisar de maneira mais sistemática como ocorreu o processo de inclusão da sociologia na matriz curricular do triênio 2008

- 2010 do Colégio de Aplicação da UFV, e seus desdobramentos.

A construção de uma grade curricular, agora denominada matriz, para qualquer área de conhecimento deve partir de um currículo comum que consiga abarcar os interesses dos diferentes grupos envolvidos e suas particularidades. Não é tarefa fácil, se não, impossível. No entanto, no contexto de implementação obrigatória da sociologia no ensino médio, a política pública de educação nacional no Brasil, já contava com dois documentos norteadores dos professores em suas práticas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006). Ambos são pareceres e orientações que indicam conteúdos, caminhos e sugerem métodos do ensino de Sociologia aos docentes que atuariam ministrando a disciplina no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de Sociologia foram construídos sob o espectro de políticas neoliberais adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e atribuía à disciplina uma funcionalidade no exercício da cidadania. Esta funcionalidade devia-se, em parte, ao fato dos PCN's da Sociologia terem sido construídos por pessoas sem ligação direta com a área das Ciências Sociais e com o ensino de Sociologia e porque havia um entendimento de que a Sociologia era a disciplina necessária para desenvolvimento da cidadania como uma competência básica e fundamental (como disciplina formativa e não científica analítica). A compreensão do que é cidadania no documento refere-se à inclusão do indivíduo na esfera legal e econômica.

Diferentemente do PCNEM, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de Sociologia foram desenvolvidas por estudiosos da área. O documento afirma a importância da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, se constituindo mais como um manual para o ensino da Sociologia do que como um roteiro de conteúdos obrigatórios a serem seguidos. Outro ponto relevante das OCN de Sociologia está na valorização expressa do papel exercido pelos docentes (da formação à atuação) e a afirmação de que a Sociologia não é responsável de formar competência para o exercício

da cidadania e sim, permitir ao estudante que desenvolva uma análise crítica sobre a realidade em que vive, a partir da adoção das atitudes de estranhamento e desnaturalização diante das noções cotidianas e comuns.

Outro aspecto relevante na análise da trajetória da disciplina de sociologia no ensino médio está nas possíveis metodologias aplicadas e no material didático produzido e disponível para este nível de ensino. Num primeiro momento, há relativamente pouco material didático dirigido ao ensino médio e são utilizadas publicações feitas para os ciclos básicos dos cursos de graduação como, por exemplo, as obras *Sociologia. Introdução à Ciência da Sociedade* de Cristina Costa, *Sociologia* de Anthony Giddens e Phillip W. Sutton, *Sociologia. Conceitos e aplicações* de Jonathan H. Turner e *Um toque de clássicos. Marx, Durkheim e Marx* de Tânia Quintaneiro, Márcia Gardênia Monteiro Oliveira e Maria Lígia de Oliveira Barbosa. Quanto às metodologias e didáticas para sala de aula, os cursos de licenciaturas ainda se preparavam no final dos anos 2000 na formação dos estudantes, pois não havia na Sociologia uma tradição pedagógica, de práticas de ensino, de avaliações de aprendizagem, como existentes em outras disciplinas obrigatórias, como língua portuguesa, matemática e aquelas das áreas das Ciências Naturais.

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CAP-COLUNI

As pesquisas realizadas no projeto de iniciação científica “A disciplina de sociologia no Colégio de Aplicação da UFV, nos anos de 2019 e 2020 e financiado pela agência CNPq, demonstraram a partir dos dados levantados e analisados que o processo de inclusão da disciplina de sociologia na matriz curricular do Colégio de Aplicação seguiu os caminhos das políticas educacionais nacionais, apresentando particularidades já abordadas neste artigo. A análise das matrizes curriculares do período de 2008 a 2019-2020, por triênio, e de documentos normativos, tomando o ano de 2008 como marco inicial, permitiu a compreensão das alterações promovidas nas matrizes e dos mecanismos decorrentes da implementação da disciplina no ensino médio ao longo dos anos seguintes.

Desde 2008 a disciplina de Sociologia está nas matrizes curriculares do CAP-Coluni, com uma carga horária de 33h20min, em 40 aulas anuais minis-

trada na forma de uma aula por semana em cada turma. O CAp-Coluni conta com quatro turmas de cada série do ensino médio, com 40 estudantes em cada turma, totalizando 480 estudantes.

Na matriz curricular do triênio 2008-2010⁸ do CAp-Coluni estava previsto a oferta de sociologia apenas para a 2ª série, em 2009, com duas aulas por semana, equivalendo a 80 aulas anuais e uma carga horária total de 66h40. Em seguida, houve uma alteração na mesma matriz curricular, reduzindo a carga horária da disciplina de sociologia de 2 aulas semanais para 1 aula semanal na 2ª série, em 2009, e incluindo 1 aula semanal na 3ª série, em 2010, equivalendo a 40 aulas anuais e uma carga horária total de 33h20 em cada série. Na matriz curricular do triênio 2009-2011⁹ prevê a extensão do ensino de Sociologia para, enfim, as três séries do ensino médio, constituído de uma aula por semana, equivalendo a 40 aulas anuais e carga horária total de 33h20 em cada série. A partir de então, observa-se a manutenção desse modelo de uma aula por semana nas três séries do ensino médio nas matrizes curriculares dos anos seguintes, até a última matriz analisada, do triênio 2019-2021¹⁰.

Ademais, verifica-se uma demanda por mais vagas para o corpo docente de sociologia a partir da matriz curricular do triênio 2011-2013¹¹, a qual salienta que o Colégio não dispõe do corpo docente necessário para efetivação e consolidação da Matriz Curricular na disciplina de Sociologia, reiterando a necessidade de mais vagas para o CAp-Coluni e a contratação de professores efetivos para o componente curricular. Ainda, no processo da matriz do triênio 2011-2013 há relato da ausência de professor de Sociologia na 3ª série, no 3º e 4º bimestres do ano letivo corrente. Entretanto, salientou-se no documento que, numa visão de totalidade da formação, a finalidade do Ensino Médio foi alcançada pelos atuais estudantes da 3ª série, não havendo motivo para não emitir certificados de encerramento do ensino

8 Processo 013390/2007

9 Processo 012687/2008

10 Processo 904794/2018

11 Processo 015496/2010

médio devido à ausência de Sociologia nos dois últimos bimestres, uma vez que não houve prejuízo na formação.

No documento da matriz curricular do triênio 2015-2017¹² observa-se a aprovação da integralização curricular para complementação da carga horária de que trata a Lei 13.415 de 2017 – que estabelece a Reforma do Ensino Médio, a qual amplia a carga horária mínima anual para mil horas, seja feita com o “Projeto Sarau” desenvolvido pelos componentes Língua Portuguesa, História e Sociologia. Portanto, houve uma alteração na Parte Diversificada da matriz, implementando o “Projeto Sarau: A política no Brasil: pensamento social e cidadania”, descrito como um projeto transdisciplinar de leitura e discussões (Língua Portuguesa, História e Sociologia).

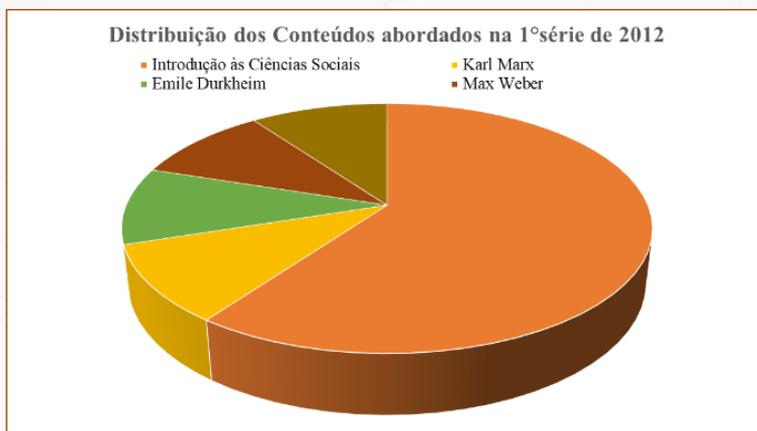
Nota-se que a manutenção de uma carga horária reduzida em relação às demais disciplinas, de apenas uma aula por semana, totalizando 33h20 de carga horária anual em cada série aparece nas proposições das matrizes curriculares como uma limitação ao desenvolvimento da disciplina, sem ecoar em mobilizações institucionais que gerassem efeitos com o aumento. Isto por si, impactaria o banco de vagas do Colégio de Aplicação nas matrizes orçamentárias junto ao Ministério da Educação não sendo, portanto, ao menos pautado como questão relevante.

Noutro momento da pesquisa, verificou-se a disposição dos conteúdos da disciplina programáticos administrados na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CAp-Coluni, com ênfase na permanência ou não dos mesmos nos anos posteriores, sob a devida interpretação histórica.

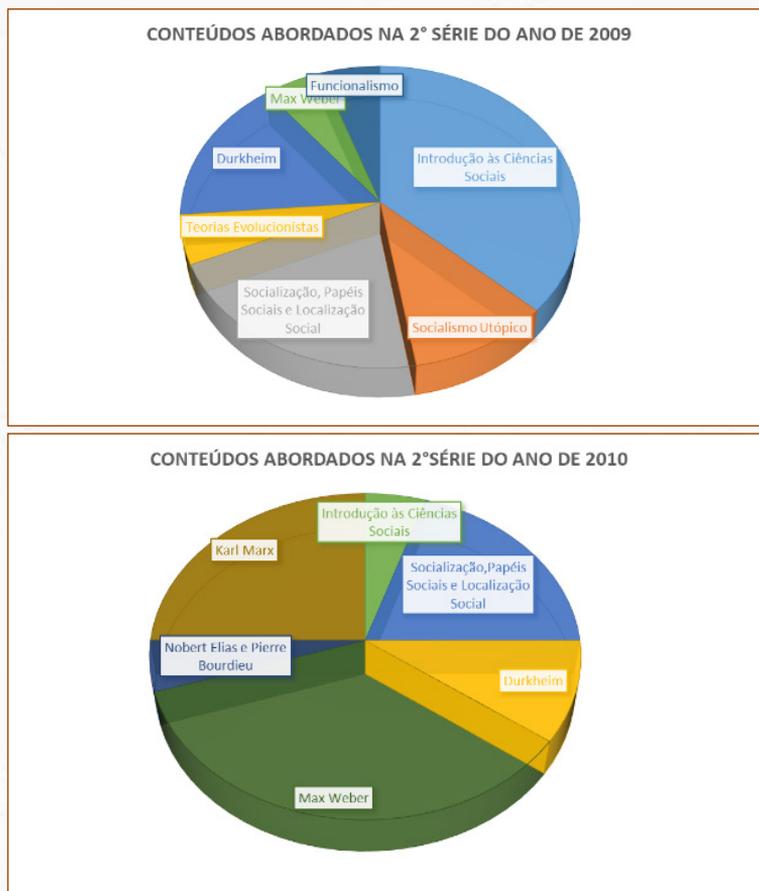
A análise dos conteúdos administrados na 1ª. série do ano de 2012 permite interpretar que os temas foram centrados, principalmente, na Sociologia e na Antropologia. Além disso, 60% do conteúdo programático corresponde à Introdução às Ciências Sociais, abrangendo diversos aspectos iniciais tais como a distinção entre o senso comum e a ciência, os objetos de estudo da Sociologia e o método. Há uma aproximação do estudante com a disciplina de Antropologia, por meio da discussão das perspectivas antropológicas. Ademais, os três pensadores da sociologia clássicos

12 Processo 15260/2014

- Max Weber, Emile Durkheim e Karl Marx
- foram estudados ao longo dos três últimos bimestres.



Quanto à 2ª série, a análise comparativa dos dados indicou diferença na incidência de determinados conteúdos da disciplina de Sociologia durante os anos de 2009 a 2010. O primeiro aspecto que ganha atenção é a queda considerável do tópico “Introdução às Ciências Sociais”, que durante o ano de 2009 representou cerca de 37% de todo o planejamento, enquanto que em 2010 esse número caiu para 5%. Outro ponto relevante é a inserção do estudo de Karl Marx no ano de 2010, além de maior ênfase ao estudo de Max Weber – quando comparado aos dados de 2009. Percebe-se também que o tópico “Socialização, Papéis Sociais e Localização Social” permaneceu aproximadamente constante (representando em média 20,5% do planejamento anual em 2009 e 2010). Os temas “Funcionalismo”, “Teorias Evolucionistas” e “Socialismo Utópico”, presentes em 2009, foram retirados do conteúdo programático de 2010. De modo geral, a abordagem na 2ª série nos anos de 2009 a 2010 centrou-se no estudo da Sociologia e na apresentação dos sociólogos clássicos Max Weber, Emile Durkheim e Karl Marx.



O estudo da disciplina de Sociologia na 3ª série revela a incidência de certas abordagens entre os anos de 2009 a 2010. Os gráficos dos anos de 2009 e 2010 mostram que 50% dos conteúdos abordados concentrou-se no estudo da sociologia clássica

- Max Weber, Karl Marx e Emile Durkheim. No entanto, os outros 50% foram bem diferentes. Enquanto que em 2009 o estudo dirigiu-se, principalmente, à Sociologia e à Ciência Política, em 2010 houve grande relevância para a área de Antropologia

- não explorada em 2009, como mostra o gráfico. De modo geral, fica explícito que alguns conteúdos permaneceram, como a sociologia clássica, e outros foram retirados do estudo ou apenas abordados de uma forma diferente, numa outra perspectiva.



Diante da proposta inicial da pesquisa de analisar a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e, mais especificamente, levantar a sua trajetória no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, decorreu-se que a disciplina foi ministrada de forma variável quanto aos conteúdos e abordagens. Neste período analisado, marcado pelo início da implementação, percebe-se alteração nos conteúdos abordados, com mais enfoque a determinado campo das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia ou Ciência Política, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Passando ao período de 2014 a 2020, a análise dos conteúdos programáticos lecionados aos estudantes da 2ª e 3ª séries do CAp-Coluni, permitiu o reconhecimento de mudanças significativas. **Não foram analisados os**

conteúdos da 1ª série. Para efeitos comparativos, estão dispostos em tabelas para melhor visualização, a seguir:

Conteúdos programáticos da disciplina de Sociologia no CAP-Coluni
2ª série/2014-2020

ANO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Os precursores da Sociologia no Brasil. - A consolidação da Sociologia no Brasil e a Sociologia Acadêmica. - A Sociologia Brasileira e a construção do nacionalismo.
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Pensando a sociedade: o capitalismo e a formação do pensamento clássico. - E. Durkheim: coesão e fato social; M. Weber: ação social e tipos ideais; K. Marx: trabalho e classes sociais. - Sociologia: Aspectos estruturais e conjunturais. - O mundo do trabalho: o trabalho em Durkheim, Weber e Marx. - Taylorismo e fordismo. - Toyotismo e neoliberalismo. - Novas modalidades de trabalho. - Classe e estratificação social. - A divisão da sociedade em Durkheim: grupos profissionais ou funcionais. - A estratificação social em Weber: classe, estamento e partido. - As classes sociais em Marx: contradição e dialética. - As classes e os estratos sociais no século XX. - A dinâmica das classes médias: ocupação profissional e renda. - Sociologia brasileira: interpretações do Brasil. - A geração de 1930. - A escravidão e a questão racial. - Subdesenvolvimento e dependência econômica. - Precarização do trabalho no Brasil contemporâneo. - Temas contemporâneos de Sociologia. - Tempos de mudança. - A Revolução Informacional. - Valorização e financeirização do capital. - Modernidade e pós-modernidade. - As sociologias de Bourdieu e Habermas.
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Capitalismo e o pensamento sociológico clássico. - Clássicos: Durkheim, Weber e Marx. - Estratificação social e classe social: Elias e Bourdieu. - Estrutura e conjuntura. - Mundo do Trabalho. - Temas contemporâneos da sociologia. - Sociologia brasileira: Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes. - O que é o Brasil: indicadores e perspectivas.

2017	<ul style="list-style-type: none"> - As interpretações sobre o Brasil. - A cordialidade brasileira em Sérgio Buarque de Holanda. - A influência weberiana. - A escravidão e a questão racial em Florestan Fernandes. - A influência marxiana. - Estratificação social e desigualdades sociais. - Capitalismo e o mundo moderno. - Estrutura social moderna e contemporânea. - Indicadores e perspectivas. - Mapas da educação, saúde, moradia, trabalho/ocupação, lazer/cultura. - Os tipos de trabalho e ocupação e a centralidade da categoria trabalho. - Novas configurações da modalidade trabalho. - A dinâmica das classes médias: ocupação profissional e renda. - Temas da sociologia contemporânea: As contribuições de Anthony Giddens, Pierre Bourdieu e Juergen Habermas. - A pesquisa nas Ciências Sociais.
2018	<ul style="list-style-type: none"> - Capitalismo e o mundo moderno. - O pensamento sociológico clássico e a formação do mundo moderno. - Estrutura social e mudança social nas sociedades modernas. - Os tipos de trabalho e ocupação e a centralidade da categoria trabalho. - Novas configurações da modalidade trabalho. - Estratificação social e desigualdades sociais. - A dinâmica das classes médias: ocupação profissional e renda. - Mobilidade social. - Indicadores e perspectivas. - Mapas da educação, saúde, moradia, trabalho/ocupação, lazer/cultura. - As interpretações sobre o Brasil. - Temas da sociologia contemporânea. - As contribuições de Pierre Bourdieu, Juergen Habermas e Zygmunt Bauman. - A pesquisa nas Ciências Sociais.
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho, política e sociedade. - Trabalho e a sociedade de classes - O mundo do trabalho e a educação. - Estratificação social e desigualdades sociais. - Poder, política e Estado. Democracia, cidadania e direitos humanos. - Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo. - Movimentos sociais ontem e hoje. - O papel da mídia no mundo contemporâneo.
2020	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo do trabalho nos clássicos da sociologia: Max Weber. - Trabalho na sociedade contemporânea. Sistemas de estratificação social e as desigualdades sociais de várias ordens.

<p>2020 (cont...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brasil: interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas – escravidão e trabalho; - Brasil: interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas – a elite do atraso. - Brasil e as desigualdades de várias ordens – Interseccionalidades. - Participação política, direitos e democracia. - Estado e democracia. - Regimes políticos e sistemas políticos. - As lutas sociais por direitos. - Movimentos sociais ontem e hoje.
---------------------------	--

Fonte: Diários de classe. UFV, Registro Escola do Colégio de Aplicação da UFV.

Conteúdos programáticos da disciplina de Sociologia no CAP-Coluni
3ª série. 2015-20.

ANO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder e cidadania: política, poder e Estado. - O Estado. - Os contratualistas: o que o Estado pode fazer? - Regimes políticos. - Partidos políticos. - Partidos políticos (conceituação). - A política no Brasil. - Estado e cidadania no Brasil. - A origem da moderna democracia brasileira. - Os partidos políticos. - O problema da corrupção. - Globalização e política: o conceito de globalização. - Globalização e o Estado. - O Brasil e a globalização. - Movimentos sociais globais. - A sociedade diante do Estado. - Problemas da ação coletiva. - A luta pela cidadania. - Capital social e participação ativa. - Temas contemporâneos de Ciência Política: a humanidade no século XXI – Fábio Comparato. - Uma nova visão do poder – Michel Foucault. - Classe social e voto – James Robinson. - Os valores pós-materialistas. Boaventura de S. Santos. - Os valores pós-materialistas. - A nova filosofia política – John Rawls e Robert Nozick.

2016	<ul style="list-style-type: none"> - Poder e política: Max Weber, Michel Foucault e Hannah Arendt. - A vida política: dos gregos à contemporaneidade. - Sociedade política e Estado. - Regimes políticos. - Democracia e social-democracia. - Monarquia e aristocracia. - Socialismo, comunismo e anarquismo. - Governança global. - Os movimentos sociais. - A luta por direitos. - A política no Brasil. - Estado e cidadania no Brasil. - A origem da democracia moderna brasileira. - Os partidos políticos. - O problema da corrupção. - Os regimes políticos e a democracia. - A legislação eleitoral e o sistema de representação. - O sistema de representação.
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Poder e política: Max Weber, Michel Foucault e Hannah Arendt. - A vida política: dos gregos à contemporaneidade. - Sociedade política e Estado: o dilema entre a liberdade e a segurança - Regimes políticos - A formação do Estado Moderno: os contratualistas. - Os regimes políticos e os sistemas políticos. - As instituições totais e o biopoder. - Política no Brasil: pensamento social e a construção da cidadania. - Estado e cidadania no Brasil. - Construção da democracia no Brasil. - Habermas e a questão do outro. - Democracia representativa, participativa e deliberativa. - Justiça distributiva ou equitativa? - Novos arranjos políticos.
2018	<ul style="list-style-type: none"> - A vida política: dos gregos à contemporaneidade. - A formação do Estado Moderno: os contratualistas. - Regimes políticos. - Os regimes políticos e os sistemas políticos. - As instituições totais e o biopoder. - A luta pela cidadania. - Movimentos sociais e globalização e política. - Ação coletiva e sociedade civil. - Política no Brasil. - Política no Brasil: Estado e cidadania.

<p>2018 (cont...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Política no Brasil: pensamento social e a cidadania na literatura. - A experiência democrática brasileira. - O problema da corrupção. - Habermas e a questão do outro. - Justiça distributiva e equitativa. - Novos arranjos políticos.
<p>2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade de risco. - Sociedade e desenvolvimento. - Globalização e integração regional. - Sociedade e o espaço urbano. - A questão da terra no Brasil. - Sociedade e meio ambiente. Desnaturalizando desigualdades sociais. - Gênero e sexualidade.
<p>2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Política, poder e o Estado. - Regimes e sistemas políticos. - A questão democrática. - Sociedade e espaço urbano: a questão urbana na sociologia. - Sociologia das violências. - Sociologia e meio ambiente. - Modernização, transformação social e meio ambiente. - As religiões no Brasil. - O fenômeno do sincretismo. - Religiosidade, juventude e o novo milênio.

Fonte: Diários de classe. UFV, Registro Escola do Colégio de Aplicação da UFV.

No período de 2014 a 2020, as condições para a oferta da disciplina de sociologia no CAp-Coluni era bastante distintas: já contava com docente efetiva na área das Ciências Sociais em regime de Dedicção Exclusiva, havia livros e materiais didáticos disponíveis e oferecidos inclusive pelo Programa de Distribuição do Livro Didático do Ministério da Educação, e o colégio mantinha diálogo com o curso de licenciatura em Ciências Sociais oferecido pela UFV, com a presença constante de estagiários. No contexto institucional, o Colégio em seu corpo docente e equipe técnica e pedagógica já reconhecia a importância das Ciências Sociais nas matrizes curriculares assim como na composição do ambiente escolar.

Diante da Lei 13.415/17 em que se retira a obrigatoriedade da oferta da disciplina de sociologia e a distribuição de seus conteúdos nas demais disciplinas e na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

o Colegiado manteve a sociologia, assim como a filosofia, as artes e a educação física, nas matrizes curriculares, como reconhecimento destas áreas de conhecimento no ensino médio e no ciclo da educação básica.

Portanto, tendo em vista que o objetivo geral deste artigo **é** apresentar a trajetória da disciplina de sociologia nos currículos e matrizes escolares do CAP-COLUNI e compreender os mecanismos institucionais presentes em sua implementação e permanência, torna-se evidente que a dinamicidade da abordagem dos conteúdos da disciplina de sociologia tem sido fundamental para a construção do ensino e fortalecimento das Ciências Sociais no Colégio. Nesse sentido, mudanças mínimas ou extremas nos conteúdos abordados de um ano para o outro visavam atender às necessidades de ensino-aprendizado dos estudantes em certos momentos histórico e institucional, como durante a pandemia por Covid-19, no ano de 2020.

Percebeu-se, também, que para além da variação nos conteúdos abordados na disciplina de Sociologia do CAP-Coluni, os documentos disponibilizados pelo Registro Escolar do CAP-Coluni revelaram momentos de instabilidade da disciplina em virtude da ausência de políticas orçamentárias para a oferta de vagas para docentes e efeitos para a área de Ciências Sociais no Colégio, no período de 2008 a 2019 (de 2014 a 2019, a vaga da docente efetiva pertencia a outra instituição federal).

Atualmente, a área das Ciências Sociais no CAP-Coluni desenvolve projetos de iniciação científica, de extensão e de ensino, é espaço-primeiro para o desenvolvimento dos estágios da licenciatura em Ciências Sociais. Com a Lei 13.415/2017, outros desafios tem sido apresentados e enfrentados na luta por uma política nacional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bodart, Cristiano das Neves; Cigales, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

BRASIL. **Lei 11.864 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa-

ção nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LEI Nº 13.415**, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Parecer CEB nº 15/98. Aprovado em 01/06/98.

Caregnato, C. E.; Carvalho Cordeiro, V. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola **Educação & Realidade**, vol. 39, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 39-57 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

DEROSSI, Caio Corrêa; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano (2019). A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa: em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 152-173.

Ferreira, V. do R., & Oliveira, A. (2015). O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 37(1), 31-39. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/25623-Texto%20do%20artigo-124836-1-10-20150818.pdf. Acesso em 17 de maio de 2020.

HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para a universidade e garantir a qualidade. 2016. 177 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MIRANDA, Giovanna Pimentel. **Resenha do artigo: “O debate acerca do Ensino de Sociologia no Secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e Modernidade no Pensamento Educacional Brasileiro”, SARANDY, F.M. S. (2012)”**. Viçosa-MG, 4p. Trabalho não publicado.

MORAES, Amaury Cesar de. ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERIODIZAÇÃO E CAMPANHA PELA OBRIGATORIEDADE AMAURY MORAES. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011 359 Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em abril de 2019.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (Orgs.). **Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado**. Maceió-AL: UDEFAL, 2015.

ROCHA, Daniel de Moura. **Resenha: “A disciplina de EPB na UFV de Joana Hollerbach”**. Viçosa-MG, 3p. Trabalho não publicado.

SARANDY, Flávio. **“O debate acerca do Ensino de Sociologia no Secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e Modernidade no Pensamento Educacional Brasileiro”**. Mediações, Londrina, vol.12, n.1, p.67-92, jan-jun de 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; et al (orgs). **Práticas e debates na formação de professores de sociologia/ ciências sociais**. – Londrina, 2013.

TOSTES, A.G.M., ROCHA, D.M., MIRANDA, G.P. A disciplina de sociologia no Colégio de Aplicação da UFV. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, MG, v.2, nº 9, p. 104-115, out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. ÁREA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS. Coordenação Professora Alessandra Gomes Mendes Tostes. Conteúdos Programáticos da disciplina de Sociologia. 2014 a 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. PRÓ-REITORIA DE ENSINO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFV -CAP/COLUNI. Processo 013390/2007 – Proposta de matriz curricular triênio 2008-2010; Processo 012687/2008 – Proposta de matriz curricular triênio 2009-2011; Processo 015496/2010 – Proposta de matriz curricular triênio 2011-2013; Processo 15260/2014 – Proposta de matriz curricular triênio 2015-2017; Processo 904794/2018 – Proposta de matriz curricular triênio 2019-2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. PRÓ-REITORIA DE ENSINO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFV -CAP/COLUNI. REGISTRO ESCOLAR. Conteúdo Programático Sociologia 1ª série 2012, 2ª série 2009, 2ª série 2010, 3ª série 2009, 3ª série 2010.

SOCIOLOGIA, MEMÓRIA E EMOÇÃO: TECENDO EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Valéria Floriano Machado¹

Camilla de Sousa dos Santos²

Rafaela Berger Pereira³

Marisete Teresinha Hoffmann-Horochouski⁴

RESUMO

Este trabalho resulta de uma atividade extensionista intitulada “Memórias e histórias da escola Zumbi dos Palmares: o uso de imagens na (re)construção da memória das histórias de luta da comunidade”, vinculada ao Projeto “Direitos sociais, inovação e disseminação de memórias de luta na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo - PR”, desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional (PDUR) da UFPR e financiado pelo Estado do Paraná por meio da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) através do Programa Universidade Sem Fronteiras (USF). Seu objetivo central consiste no resgate e registro das memórias da/na comunidade, a partir das experiências dos estudantes do Ensino Médio do Colégio

1 – Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Profsocio/UFPR. Branca. Mulher cis. Residente em Curitiba/PR. E-mail: vfloriano@gmail.com

2 – Graduanda do Curso de Ciências Sociais da UFPR. Parda. Mulher cis. Residente em Colombo/PR. E-mail: camillasous1@gmail.com

3 – Graduanda do Curso de Ciências Sociais da UFPR. Branca. Mulher cis. Residente em Curitiba/PR. E-mail: rafaelaberger816@gmail.com

4 – Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR. Professora do Pgsocio e do Profsocio/UFPR. Branca. Mulher cis. Residente em Curitiba. E-mail: marisetejh@gmail.com

Estadual Zumbi dos Palmares, compartilhadas nas oficinas de relicários e dos lambes, realizadas nos espaços da escola e da vila. Para isso, articulou-se em referencial teórico-metodológico Paulo Freire, bell hooks, Maurice Halbwachs e George Simmel. Por meio dessas oficinas, foi possível aprender o processo de recuperação e construção da memória no ambiente escolar. Em relevo, as conclusões obtidas tangenciam a centralidade da interação na produção e recuperação da memória na escola. De antemão, os encaminhamentos futuros desta pesquisa são as múltiplas possibilidades de análises contidas nesta experiência, como os desdobramentos da memória relacionados à ascensão de novas linguagens na comunicação, especialmente na era da inovação.

Palavras-chave: Emoção. Escola. Experiências juvenis. Memória. Sociologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma atividade extensionista, realizada no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, intitulada “Memórias e histórias da escola Zumbi dos Palmares: o uso de imagens na (re)construção da memória das histórias de luta da comunidade”. Esta atividade é parte integrante do Projeto “Direitos sociais, inovação e disseminação de memórias de luta na Vila Zumbi dos Palmares em Colombo — PR”, desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional (PDUR), vinculado ao Departamento de Sociologia, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no decorrer do ano de 2022.

A Vila Zumbi dos Palmares foi escolhida para a realização do projeto porque é um bairro popular da cidade de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba (RMC), que concentra aspectos interessantes da realidade brasileira no que diz respeito às periferias urbanas. Um dos extremos da vila é contornado pela BR-116 e seu outro extremo contornado pelo Rio Palmital, um rio de manancial, o que torna a vila uma Área de Proteção Ambiental (APA), assim revelando a localização periférica do bairro. Sua ocupação remonta a maio de 1991, quando mais de 300 famílias de trabalhadores sem ter onde morar realizaram a apropriação daquele espaço e o nomearam “Vila Zumbi

dos Palmares”. Desde o momento de sua fundação até os primeiros anos que se seguiram, sua história foi marcada pela precariedade e ausência de infraestrutura. A desigualdade social, já revelada pelos fatores supracitados, se tornou ainda mais latente no início dos anos 2000, quando o Alphaville, um empreendimento de condomínios de luxo, passou a fazer fronteira com a ocupação. Não obstante, em 2005 a Vila Zumbi foi cenário de um projeto-piloto de regularização fundiária e urbanização de áreas precárias no estado do Paraná, através do Programa Direito de Morar, desenvolvido pela Companhia de Habitação do Paraná (Cohapar) em parceria com o estado do Paraná, então governado por Roberto Requião.

Neste cenário, o projeto de extensão realizado se propôs a conhecer mais sobre a história do bairro, da ocupação à regularização, atuando para recuperar as suas memórias, registrá-las e disseminá-las através da produção de um documentário, da realização de oficinas e da escrita de textos acadêmicos sobre a Vila Zumbi dos Palmares, em Colombo. Para tanto, um dos encaminhamentos do projeto foi compreender o lugar da escola na construção da memória da vila, partindo do pressuposto de que o registro da memória não oficial é o que possibilita o não apagamento da história de determinados grupos sociais (HALBWACHS, 1990).

Foi no espaço da escola – fundada em abril do ano 2000 e com aproximadamente 1.200 alunos, matriculados no Ensino Fundamental II e Médio, em 2022 – que se realizaram as atividades/oficinas que embasaram a escrita deste trabalho. Tais atividades, construídas a partir de experiências e do resgate e registro de memórias de estudantes de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, consideraram que a escola, além de ser fundamental no processo de formação e socialização, é um espaço rico e diverso de construção e compartilhamento de experiências juvenis (PEREIRA, 2016) e de memórias.

É importante dizer, contudo, que o início dessa feitura se deu no espaço da universidade, num curso de preparação para o trabalho de campo, denominado “Como se faz: Registro e Produção de suportes de memória”. O trabalho da memória nos estudos sociológicos, a importância da oralidade, a fotografia como potencialidade no registro e recuperação da memória e a notabilidade do sentimento em meio ao processo de estudo de campo, foram

temas trabalhados. Uma atividade, em especial, foi essencial nessa tessitura: a produção de relicários, que articula imagem, memória e sentimentos!

A metodologia utilizada no curso de extensão foi inspiradora para a entrada na sala de aula. Didaticamente, num primeiro momento que consistiu em duas aulas em cada turma, buscou-se trabalhar a tríade sociologia, memória e emoção, demonstrando como esses três elementos se relacionam entre si. Em seguida, estabeleceu-se um diálogo com os estudantes, com o intuito de escutar suas histórias acerca de como é morar na Vila Zumbi, quais as atividades que realizam e os espaços de sociabilidade que frequentam fora do contexto da escola, quando suas famílias mudaram para o bairro e o que seus familiares contam sobre o passado do lugar. Depois dessa interação inicial, os estudantes foram convidados a participar, com suas histórias e experiências, de duas oficinas que se dariam respectivamente dentro e fora dos muros da escola: de recuperação e registro, e da disseminação de memórias.

A primeira oficina girou em torno da construção coletiva de um relicário. Os estudantes trouxeram fotografias de casa para a escola e montaram um painel no quadro com essas imagens. Em seguida, foram instigados a falarem sobre as imagens que compartilharam com a turma, sobre seus significados, sobre o que representavam para eles. Por fim, foram convidados a escolherem uma palavra para sintetizar os sentimentos evocados no recordar e narrar a história vivida ou apreendida. A experiência foi interessante e suscitou emoções, envolvendo uma troca rica entre estudantes, extensionistas e a professora de Filosofia e Sociologia das turmas, que participou das atividades realizadas na escola e as articulou com os conteúdos trabalhados em suas aulas.

A segunda oficina, de lambe-lambe, foi desmembrada em duas partes e também contou com um engajamento dos estudantes. Na primeira parte, com as imagens utilizadas na oficina dos relicários, foi feita montagens diversas em cartazes para lambes – imagens para serem coladas em muros e postes – que contassem a história da Vila Zumbi. Entre fotografias, letras de músicas, desenhos, escritas e histórias individuais, foi surgindo cartazes, pôsteres artísticos, que atribuíram sentidos e significados à história da vila; fragmentos de uma história coletiva. O envolvimento foi grande. Um dos grupos,

formado por cerca de oito rapazes, começou a cantar a música “Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde nasci, e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”, de Cidinho e Doca, fazendo uma alusão à própria vila, onde a maioria nasceu. Estabeleceu-se a “maior zoeira”, na perspectiva de Pereira (2016), e uma das estudantes relatou que, embora estudasse com os meninos desde o sexto ano, nunca tinha visto eles tão animados e empenhados numa atividade dentro dos muros da escola. O objetivo foi alcançado e, além do engajamento e do compartilhamento de experiências juvenis, o entrelaçamento entre individual e coletivo foi evidenciado na tessitura dos lambes.

A segunda parte da atividade, consistia em disseminar esses cartazes, colar os lambes, em diferentes espaços. As paredes da escola e os postes e muros da Vila Zumbi ganharam cores e enredos, trazendo fragmentos de uma história coletiva. Esse processo de rememorar, ressignificar e entrelaçar memórias individuais e coletivas (HALBWACHS, 1990), que teve sua disseminação por meio dos lambes gravada por discentes da área da comunicação que trabalham na Agência Escola da UFPR, seguiu os preceitos éticos e um cuidado na construção para evitar exposição indevida ou constrangimento aos estudantes envolvidos. Foi instigante ver os estudantes intervindo no espaço em que vivem, convivem e criam memórias, contando uma história que envolve a luta de uma coletividade no processo de ocupação à regularização da vila.

Por fim, é importante destacar que a percepção de que todo o aprendizado do primeiro curso de extensão, realizado no espaço acadêmico, pôde ser utilizado para gerar um novo aprendizado, agora no contexto escolar, fez com que a relação pretendida pela universidade entre ensino, pesquisa e extensão fosse compreendida na realidade concreta, alinhando teoria e prática.

POR UMA SOCIOLOGIA DA MEMÓRIA E DA EMOÇÃO: ENTRELAÇANDO TEORIA E PRÁTICA

Para pensar a escola e desenvolver as atividades com os estudantes, no sentido de resgatar suas memórias e experiências juvenis, estabeleceu-

-se um conjunto de termos centrais para alicerçar as discussões: sociologia, memória e emoção. George Simmel, que compreende a interação como o que constitui a sociedade, foi fundamental para pensar a sociologia (SIMMEL, 1968). Maurice Halbwachs, por sua vez, ajudou a refletir sobre a construção da memória coletiva, na medida em que defende o entrelaçamento da memória individual com a da coletividade e destaca que: “Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” (HALBWACHS, 1990, p. 60). Paulo Freire foi inspirador para abordar a emoção, na medida em que compreende o emocional como elemento fundamental na prática do ensino (FREIRE, 2020). Considera-se, portanto, que esse conjunto de termos só existe a partir da existência de vida. A sociologia como ciência se estrutura a partir do estudo da sociedade que se constitui na interação entre sujeitos. Nesse ínterim, a memória se consolida a partir das vivências desses sujeitos que são, enquanto indivíduos, perpassados inevitavelmente pela emoção.

A partir disso, é possível identificar três elementos que estão em constante transformação e são por excelência inacabados: o mundo, o sujeito e o conhecimento. Freire (2020) afirma que uma vez que o ser humano é inacabado, o mundo também o é, pois quem o constitui é esse sujeito inacabado. Para o autor, também o conhecimento é perpassado impreterivelmente pelo inacabamento, quando se reconhece que ele é produzido por sujeitos inacabados e está situado num mundo inacabado. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2020, p.50).

Destarte, compreende-se, aqui, a educação como resultado de um processo de constante inacabamento, considerando que: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2020, p. 57). Seguindo Freire (2020, p. 25), a aproximação com a escola deve ser, a todo momento, fundamentada na noção: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. Reconhece-se que somos sujeitos de conhecimento e, também, sujeitos de aprendizado. Nessa perspectiva, a abordagem com estudantes deve ser norteadada pelo pensamento de que: “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2020, p. 26).

Essa concepção da educação vai ao encontro de questionamentos formulados acerca do caráter extensionista da atividade. A extensão universitária

ria como uma proposta de estender o conhecimento do ensino superior à comunidade não acadêmica pode ser bastante problemática, inclusive pelos termos utilizados. Ensino “superior” e comunidade “não acadêmica” parecem se organizar hierarquicamente, reproduzindo a velha dicotomia ciência e senso comum, saber científico e saber popular. Dicotomia questionada por Freire em suas obras. *Extensão ou Comunicação* (1985), possibilitou justamente compreender que a extensão é uma comunicação, um diálogo entre conhecimentos diversos.

Nesse sentido, a proposta era, por meio de uma troca de experiências, construir conhecimento com a comunidade, aprender ouvindo suas experiências como sujeitos no mundo e ensinar a partir de conhecimentos e, também, da experiência universitária. Posto isto, a intenção não era ensinar sobre a história da vila, sobre pertencimento e resistência, mas aprender observando diferentes experiências juvenis (PEREIRA, 2016), resgatando memórias individuais, sempre entrelaçadas a memória coletiva (HALBWACHS, 1990). O intuito principal era refletir coletivamente sobre a memória da vila, propondo formas de resgate e registro dessa história.

As contribuições de bell hooks (2013), acerca da valorização da experiência nas práticas da educação em *Ensinando a Transgredir*, foram fundamentais nesse aspecto. Quando as atividades no colégio foram iniciadas, partiu-se do pressuposto de que as experiências dos estudantes seriam fundamentais para reconstruir a memória da ocupação e para identificar o sentimento de pertencimento em relação a escola e a vila. Acreditava-se que não seria possível aplicar teorias sociológicas nas oficinas sem associá-las à vida material, afinal:

Quando nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2013, p.85-86).

Tendo situado o valor da experiência na prática das oficinas, procurou-se enfatizar a relação pessoal de cada um dos estudantes com a vila e os impactos da história daquele lugar em suas vidas no âmbito familiar, nos

espaços de sociabilidade do bairro e especialmente na escola. Quando eles foram instigados a contar o que sabiam sobre o passado da vila, há quanto tempo moravam ali e a compartilhar memórias construídas naqueles espaços, o intuito principal era que percebessem sua identificação com a história vivenciada pela comunidade, pelo bairro. Afinal, como bem destacou bell hooks em consonância com o pensamento de Freire, a identidade é o que dá sentido à luta.

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado (hooks, 2013, p.120)

A partir disso, se imaginava que se faria entre os estudantes uma consciência comunitária sobre o valor da memória individual de cada um deles para a recuperação da memória coletiva. Acreditava-se que, para os jovens protagonistas desse enredo, ficaria evidente que os eventos do passado da Vila Zumbi dos Palmares perpassavam suas vivências como sujeitos e como comunidade. Com efeito, como bem lembra Halbwachs (1990, p.78): “Para que a memória dos outros venha reforçar e completar a nossa, é preciso também, dizíamos, que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o meu passado”. Assim, o pertencimento daqueles jovens em relação à escola e à vila se fortaleceria pela memória da história compartilhada.

Outro ponto fundamental, evidenciado na primeira oficina realizada na escola, foi a disposição dos estudantes em escutarem uns aos outros, valorizando a experiência dos demais, respeitando suas percepções da história da vila e acolhendo suas emoções afloradas pelo resgate das memórias individuais e, por extensão, das memórias sociais. Novamente retoma-se bell hooks (2013), que já havia sublinhado a sala de aula como um lugar de valorização dos sujeitos ao ouvirem uns dos outros.

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. [...] Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos. Visto que esse exercício transforma a sala de aula num espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado [...] (hooks, 2013, p.114-115)

As experiências juvenis, únicas e diversas, são fundamentais na escrita coletiva de um mesmo contexto social e foram imprescindíveis no resgate e na disseminação da memória da vila. Essas experiências são como fios que, artesanalmente, vão tecendo novas histórias e reconstruindo antigas lembranças.

Quando Paulo Freire discorre sobre a prática do ensino e os seus percalços, ele faz uma indagação: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?” (FREIRE, 2020, p. 32). Procurou-se, então, retomar a história da ocupação para falar sobre direitos sociais, moradia e direito à cidade. Buscou-se abordar os motivos que levaram as pessoas a ocuparem, os problemas sociais que constituíram o cenário da ocupação e as violações de direitos que ocorreram, assim como entender como esse processo afetou suas famílias e a eles mesmos.

Diante disso, foi possível observar na prática da sala de aula uma “participação enérgica” dos jovens estudantes, tal como sinalizado por bell hooks, a partir da sua identificação com a situação vivenciada: “Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energicamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles [...]” (hooks, 2013, p.118). Como resultado que seguiu ao resgate das memórias, percebeu-se que houve na segunda oficina, a de confecção dos lambes, um expressivo senso de protagonismo na história da Vila Zumbi por parte dos estudantes.

A espacialidade da memória se fez nítida àqueles jovens quando começaram a reconhecer as ruas que moram hoje como ruas que eram numeradas na ocupação. Quando perceberam que as paredes da escola, hoje de tijolos, eram as mesmas que antes foram improvisadas com containers; que

as casas que habitam resultam da luta de suas famílias pelo direito à moradia. Junto com essa percepção, houve a manifestação de orgulho de fazer parte da história da Vila Zumbi. Ao reconhecerem a vila como o espaço onde toda essa história de resistência se desenvolveu, e a partir da qual todas essas memórias de luta se construíram, os estudantes se sentiram pertencentes a um lugar material. Como indica Halbwachs, a respeito do espaço como instrumento de recuperação da lembrança e de consolidação da memória coletiva:

Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conserve, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço - aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir - que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar para que apareça esta ou aquela categoria de lembranças (HALBWACHS, 1990, p. 143).

Por fim, para compreender as dimensões do trabalho realizado nas oficinas, a construção da memória da vila a partir da escola e a emoção de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, recorreu-se à teoria sociológica de Simmel (1968, p.59): “A sociedade existe onde quer que vários indivíduos entram em interação”. Na produção e recuperação da memória na escola, a interação foi central.

De acordo com Simmel (1963), em *O Problema da Sociologia*, o objeto de estudo da sociologia é a sociedade, mas nem tudo o que se realiza dentro do que entende-se por sociedade é de fato objeto de estudo dos sociólogos. Simmel identifica como sociedade em si a interação entre os indivíduos. Esta categoria é, para ele, a junção entre forma e conteúdo da sociedade.

Se, pois, deve haver uma ciência cujo objeto seja a sociedade, e nada mais, deve ela unicamente propor-se como fim de sua pesquisa estas interações, estas modalidades e formas de socialização. Tudo mais que se encontra no seio da “sociedade”,

tudo o que se realiza por ela e em seus limites, não é propriamente sociedade, mas simplesmente um conteúdo que desenvolve esta forma de coexistência ou é por ela desenvolvido; somente se produz a figura real chamada “sociedade”, no mais amplo e costumeiro sentido do termo, quando se juntam conteúdo e forma (SIMMEL, 1968, p.61)

Assim, compreende-se que a memória é sociedade porque se faz pela interação de sujeitos em temporalidades múltiplas. A memória se produz constantemente enquanto a vida em sociedade, movida pela interação, acontece, em manifestação excelente de seu inacabamento. Além disso, a memória se reproduz quando recuperada. E, por fim, o trabalho da memória, da reconstrução do passado a partir do aqui e do agora, se apoia nas lembranças vivenciadas com os outros e com as instituições da qual o indivíduo fez parte, de acordo com Halbwachs (1990), reforçando tanto o entrelaçamento entre individual e social, quanto a importância da interação nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é parte integrante de uma extensão universitária sobre direitos sociais e memórias de luta num bairro popular de uma cidade da Região Metropolitana de Curitiba. Resulta das discussões e interações realizadas especificamente no contexto escolar, no período de outubro e novembro de 2022, e teve como inspiração um curso de extensão realizado na Universidade Federal do Paraná sobre registro e produção de suportes de memória.

Na escola da Vila Zumbi foram realizadas duas oficinas com jovens estudantes de três turmas do Ensino Médio: produção de relicários e confecção de lambes. Nas oficinas, desenvolvidas com a concordância da professora de Filosofia e Sociologia, foi trabalhado o entrelaçamento entre memória individual e coletiva, entre indivíduo e sociedade, biografia e história. A ideia central era resgatar e registrar a memória da escola e da própria localidade, a partir do acionamento das memórias e experiências juvenis, partindo do pressuposto que o indivíduo é que refaz os acontecimentos a partir do aqui e agora, mas sempre se apoiando nas instituições e grupos que integram sua história, conforme Halbwachs (1990). A memória individual atrelada à memória coletiva. A escola foi aqui entendida como um espaço de socialização, de

interação, de construção e de compartilhamento de memórias da vila e de fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade.

Nesse contexto, os apontamentos resultantes deste trabalho partem da contestação da perspectiva hierarquizante de extensão universitária. Com efeito, aponta-se como alternativa a perspectiva da comunicação, trabalhada por Freire (1985), que propõe a relação entre universidade e comunidade orientada pelo diálogo entre conhecimentos diversos. Consoante a isso, está a valorização da experiência, destacada por hooks (2013), como recurso de identificação que contribui para a construção do pertencimento e protagonismo pautado na interação, na perspectiva de Simmel (1968), com sujeitos e espaço. Todas essas questões perpassam a constituição da memória coletiva, trabalhada por Halbwachs (1990), e estiveram presentes nos trabalhos de recuperação, registro e disseminação das memórias da Vila Zumbi.

De antemão, os encaminhamentos futuros desta pesquisa são as múltiplas possibilidades de análises contidas nesta experiência, como os desdobramentos da memória relacionados à ascensão de novas linguagens na comunicação, especialmente na era da inovação. Além disso, interessa buscar arcabouço teórico para abordar este ou outros estudos a partir da sociologia das emoções. Outros romances para compor essa tessitura!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 75ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Vértice, 1990.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior “zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. São Paulo: UNIFESP, 2016.

SIMMEL, G.. Das Problem der Soziologie. *In*: — **Soziologie**. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 5ª ed., Berlim, Duncker & Humblot, 1968. p. 4-21. Trad, por Evaristo de Moraes Filho.

CIÊNCIAS SOCIAIS PARA UMA ELITE: ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLAS PARTICULARES DO GRUPO MARISTA

Nailôn Ferreira Silveira¹

RESUMO

Com o objetivo de analisar as características da Sociologia como componente curricular importante em escolas particulares, os estudos devem ser centralizados em escolas do Grupo Marista em Curitiba. Para tanto, é necessário analisar sobre o seu público-alvo e relação ensino. Também busca analisar a sociologia escolar, a partir de documentos produzidos pelas escolas, entrevistas com professores e questionários com os estudantes de Sociologia, com o auxílio da teoria de Bourdieu. O estudo tem importância na Sociologia escolar praticada em ambiente privado, nas particularidades das aulas voltadas a um público de elite econômica, social e política, e na própria interpretação do que é Ciências Social para esse grupo.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Sociologia Escolar, Educação Particular

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de analisar as características da sociologia como componente curricular importante em escolas particulares, os estudos foram centralizados em duas escolas do Grupo Marista de Curitiba, Colégio Santa

1 Doutorando pelo Curso de Sociologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, branco, cisgênero masculino, Colombo/Pr. nailon.silveira@gmail.com;

Maria e Colégio Anjo da Guarda. Para tanto, foi necessário analisar a sociologia escolar, a partir de documentos produzidos pelas escolas, entrevistas com professores e questionários com os estudantes de sociologia, com o auxílio da teoria de Bourdieu e Elias. O estudo demonstrou a importância prática da sociologia escolar na argumentação e interpretação de textos; a influência de elementos da religiosidade cristã católica nas aulas de sociologia; e as particularidades das aulas de sociologia voltadas a um público de elite econômica, social e política.

A importância de estudo passa por três perspectivas: algo diretamente ligado a produção e circulação do pensamento social; poucos estudos sobre a sociologia escolar em escolas particulares; e a forma como grupos considerados de elite política e econômica recebem, interpretam e aplicam no seu cotidiano os conhecimentos da Sociologia.

O ensino de Sociologia na educação básica tem grande destaque quando pensamos na circulação do pensamento social. Diariamente, nas escolas de educação básica as Ciências Sociais são transmitidas e debatidas para e com milhares de jovens, que em muitos casos, tem o primeiro e talvez único contato direto com esse pensamento. Da mesma forma, o conhecimento transmitido pelos professores e professoras de Sociologia pode ser interpretado como uma produção e interpretação do pensamento social, já que esses utilizam o seu conhecimento adquirido na academia e na prática profissional, aliado a materiais didáticos e outras produções de apoio, produzindo uma Sociologia Escolar. Por isso, é necessário o estudo do Ensino de Sociologia como uma das vertentes principais do pensamento social no Brasil.

Levando em consideração o conhecimento transmitido na educação básica como relevante para circulação do pensamento social brasileiro, um número considerável de jovens estuda na rede particular de ensino. Em contrapartida o número de estudos sobre a Sociologia em ambiente escolar particular é raro, porém precisamos estar atentos nos ambientes de educação particular, que tem por essência, diversas características próprias, como o público-alvo, a finalidade do estudo, a participação familiar. Apesar de ser uma minoria da população, esses jovens, na maioria dos casos fazem parte de grupos familiares de classe média/alta que tem atuação política, econô-

mica e social de liderança. São oriundos de famílias de elite social. Assim, se torna imperativo analisar como o conhecimento da Sociologia é transmitido, assimilado, ressignificado e praticado por esses jovens.

Assim os objetivos dessa comunicação estaria em determinar características do ensino de Sociologia em escolas particulares; perceber a atuação dos professores e professoras de Sociologia e como eles transmitem os conhecimentos científicos e o ressignificam a partir da sua prática profissional; realizar um estudo de caso, devido a possibilidade de analisar o ensino de Sociologia de dentro da instituição escolar; notar como os estudantes de Sociologia recebem o conhecimento e o ressignificam a partir do seu cotidiano.

Para melhor compreender a Sociologia dentro das escolas particulares do grupo Marista é imperativo analisar os pensamentos dos indivíduos diretamente relacionados a ela, ou seja, os professores e estudantes de Sociologia. Acreditando que para uma observação sociológica realmente interessante a percepção deve ocorrer dos indivíduos, para a sociedade, retorna aos indivíduos em um ciclo. Podemos assim analisar o pensamento dos jovens e suas percepções sobre a escola, sociedade e Sociologia, realizando um paralelo entre o comportamento juvenil estudantil e o componente curricular da Sociologia em Escolas Maristas. Assim, um outro elemento que merece destaque e análise são os cuidados necessários para se produzir e ministrar aulas para jovens de uma elite econômica social e política. A preparação das aulas e os cuidados com a metodologia são necessários sempre em uma atuação profissional consciente da sua importância e relevância. Ao estudar racismo estrutural com jovens que na sua imensa maioria são brancos são necessários certos cuidados, da mesma forma ao estudar a exploração da força de trabalho em um ambiente com jovens de famílias de empresários. Estes são apenas dois exemplos de situações que a Sociologia em ambiente de escola particular de elite enfrenta. As possibilidades sempre estão vinculadas ao conhecimento científico produzido sobre o assunto, fatos e dados históricos, sociais, econômicos e políticos que demostrem a interpretação possível da sociedade e as discussões sociológicas presentes sobre o tema.

Alguns autores importantes da Sociologia debruçaram seus estudos sobre a educação, a escola, a atuação do professor em momento de trans-

missão do conhecimento, além disso outros autores, dentro das suas pesquisas e trabalhos, podem nos auxiliarem na compreensão da Sociologia em âmbito escolar. Nesse momento nós apoiamos em parte dos pensamentos produzidos por Bourdieu. Importante autor relacionado a Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu, que entre diversas obras relacionadas a educação, que podem ser relacionadas com esse projeto de estudo, produziu em parceria com Jean-Claude Passeron, produziu a obra “Os Herdeiros” que abordaria, entre outros temas, as características das escolas da França dos meados do século XX. Seu debate destaca como a escola que era vista como republicana, mas por meios de suas práticas, acaba destacando o privilégio social como mérito pessoal ou mesmo dom inato. Parte dessa obra dedica-se a entender estudantes das elites da sociedade, algo que está muito próximo a realidade das escolas Maristas. Isso nos leva a entender que a principal influência sobre a situação escolar seria condição social do estudante, não só a questão econômica, mas também a familiar, cultural, religiosa e educacional. As condições sociais dos estudantes de classe altas e a forma como este observa a educação influencia diretamente na forma como a instituição escolar se estrutura. Por consequente, a Sociologia e seu ensino também precisam levar isso em consideração. Os contatos culturais, sociais e de experiência vivida ou histórica da família dos estudantes os colocam em situação privilegiada com relação a escola e ao sucesso acadêmico. As escolas Maristas, recebem em sua maioria, jovens com diversas experiências culturais, com uma situação financeira confortável e com pais familiarizados com o processo educacional e com a própria escola, “usuários do ensino, os estudantes também são seu produto e não há categoria social na qual as condutas e as aptidões apresentadas levem com tanta intensidade a marca das aquisições passadas” (Bourdieu e Passeron, 2018, p. 29).

A análise da sociologia em um ambiente escolar particular, no caso específico do objeto de estudo, as escolas do grupo Marista de Curitiba Santa Maria e Anjo da Guarda trouxe algumas reflexões, que consideramos relevantes para a percepção do ensino de sociologia: a importância prática da sociologia escolar na argumentação e interpretação de textos; a influência de elementos religiosos, no caso cristãos católicos, nas possibilidades de atuação da sociologia; as reflexões relacionadas ao tema trabalho sendo con-

siderada de menor importância para comunidade escolar; aulas de sociologia voltadas a um público de elite econômica, social e política.

Além de algumas reflexões, a pesquisa também nos trouxe diversos questionamentos, possibilidades de análises e comparações futuras. Acredito ser importante dialogar com algumas delas: esses resultados podem ser observados em toda a Rede Marista de Ensino, que possui abrangência nacional? A sociologia seria uma forma real de possibilitar a construção da empatia entre grupos diversos na sociedade?

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para analisar o pensamento dos jovens estudantes dentro do grupo Marista e suas percepções sobre a escola, sociedade e sociologia, realizando um paralelo entre o comportamento juvenil estudantil e o componente curricular da sociologia em um questionário aplicado a 287 alunos do Ensino Médio da Escola Marista Santa Maria. A escolha do questionário ocorreu devido a intenção e a necessidade de se analisar um número maior de respostas e em um menor período, além disso o questionário aplicado de forma anônima possibilita uma maior liberdade de posicionamento para alunos, já que eles são meus alunos de sociologia.

As principais respostas dadas foram: Primeiramente, sobre a importância da sociologia para formação escolar, a imensa maioria, 207 estudantes dos 287 que responderam ao questionário observam que a Sociologia é importante para sua formação escolar. Um número bastante grande de estudantes verifica o estudo da sociologia como importante. Como essa importância se manifesta, analisamos da seguinte forma. Cerca de 221 dos estudantes veem na sociologia uma utilidade prática direta, nas provas de vestibulares ou ENEM, diretamente relacionado a melhora da argumentação e interpretação de textos. Isso se mostra claro quando 224 dos estudantes afirmam que a sociologia possibilita uma melhora na sua argumentação escrita, isto é, a sociologia pode contribuir muito para a construção de textos e redações. Aqui, aparece a questão da individualização em detrimento do coletivo, um reflexo da sociedade capitalista onde estamos inseridos. Além disso, pode parecer um pensamento utilitarista, ou mesmo reducio-

nista do papel da sociologia em ambiente escolar, mas pode ser uma forma de fortalecer o conhecimento sociológico nas redes de Ensino, particulares e públicas. Sobre a utilidade da sociologia como conhecimento válido para a atuação em sociedade, está formada por indivíduos, os números são um pouco diferentes, mas ainda demonstram a importância das ciências sociais em âmbito escolar. Um total de 191 alunos descreve que a sociologia possibilitaria entender melhor as atitudes e pensamentos das pessoas próximas (família, amigos, conhecidos), 213 estudantes afirmam que a sociologia permitiria entender melhor os “outros”, isto é, pessoas que são “diferentes socialmente” (classe, sexo, idade, raça e religião, entre outros), e 155 alunos determinam que a sociologia permite entender melhor quem eu sou. Isso nos fornece elementos de análise que possibilitam afirmar que para muitos alunos dentro do ambiente escolar estudado a sociologia é um estudo que vai além da sala de aula, das provas e avaliações, os estudantes colocam um sentido 54 mais amplo na sociologia. Apesar de que a sociologia, segundo a interpretação dos alunos, ter uma utilidade maior em observar e compreender ou outro e não a si mesmo em uma relação com social. Entre os conteúdos escolares da sociologia a maioria dos alunos entrevistados, 113 dos 287 que responderam ao questionário preferem estudar assuntos relacionados a cultura, seguido por política com 97 estudantes. Mas o destaque está pelo baixíssimo interesse nos estudos sobre trabalho, apenas 33 assinalaram o tema como de seu interesse. Isso pode ser explicado pela relação com o tema que os estudantes dessa classe social têm, já que trabalho realmente não é uma preocupação para maioria desses jovens.

Essas interpretações realizadas pelos alunos podem ser mais bem compreendidas a partir das entrevistas com as professoras de sociologia das escolas Maristas estudadas. A escolha pela entrevista aqui se deu pela possibilidade de adquirir o máximo possível de informação dessas profissionais, além da possibilidade de entrevistar todos os profissionais de sociologia das duas escolas, uma professora do Anjo da Guarda, única de sociologia na escola no período da pesquisa, e uma professora do Santa Maria. O colégio possuía dois professores de sociologia na data da pesquisa. A entrevistada e o pesquisador. A entrevista com as professoras de Sociologia das escolas Maristas de Curitiba foi dividida em três blocos: a) Conteúdos da Sociologia;

b) Características do ensino de sociologia em escolas particulares; e c) Relação da sociologia com o ambiente escolar Marista. Vale destacar que ambas as profissionais entrevistadas possuíam formação na área, além de cursos complementares e muitos anos de experiências.

Sobre o primeiro bloco de questões, Conteúdos da sociologia, ganha destaque os temas relacionados a cultura como juventudes, gênero e preconceito racial. Temas de estudo da política também são vistos como importantes. Mas os temas relacionados ao trabalho são de maior dificuldade. Muito relacionado a proximidade do conteúdo com as vivências dos jovens e suas interpretações da realidade. Partindo do conhecimento, interesses e experiências do jovem, quanto mais distante das suas experiências mais difícil o conteúdo se torna. Por isso as dificuldades de por exemplo, trabalhar racismo em turmas de uma totalidade de brancos; discutir desemprego em uma sala de jovens oriundos de famílias de empresários e profissionais liberais; estudar pobreza e desigualdade social em jovens de classe social mais alta. 55 Temas culturais, segundo as entrevistas são mais próximos dos jovens por isso, os estudantes se tornam mais receptivos ao conhecimento, mas isso não retira os momentos de contestação e debate.

No caso dos estudos sobre trabalho a dificuldade está relacionada a realidade dos estudantes, a sua grande maioria relaciona o trabalho como um tema pouco pertinente, trabalho como uma atividade prática que está muito distante da sua realidade e o que é visto como trabalho está relacionado a continuação da vida acadêmica, na universidade.

Sobre as características do ensino de sociologia nas escolas Maristas, aparece como destaque a ideia de fortalecer o ensino científico da sociologia em debate com o senso comum, mas com uma formação escolar que leve em consideração o nível acadêmico do aluno. A organização das aulas de sociologia passa pela realidade e interpretação de mundo dos educandos, aqui visto como senso comum, e a partir disso ocorre a orientação dos estudos sociológicos, com autores, temas e conceitos. Também os cuidados ao lidar com um grupo social específico da sociedade. A interpretação possível passa pelos cuidados de realizar uma aula de sociologia bem planejada e com os conhecimentos para saber trazer temas e conceitos complexos que possibilitem uma análise da sociedade. O complexo do trabalho de todo pro-

fessor de sociologia está no “encantar e não agredir”. Outro ponto está no caráter prático e utilitarista da sociologia dentro da escola particular, a aprovação em vestibulares e o auxílio na produção textual, não esquecendo a sua importância como conhecimento científico válido para a sociedade, mas buscando os interesses dos alunos, familiares e instituição. Agora, sobre a relação da sociologia dentro do Grupo Marista, ganha destaque como os documentos produzidos pela própria instituição, atualmente, fortalecem a atuação do Componente Curricular, possibilitando uma atuação institucional de certos debates, pois os temas considerados polêmicos fazem parte do planejamento. Mas isso não impede situações de conflitos e dificuldades, por exemplo, relacionado a meritocracia construída pelo senso comum, que são difíceis de gerir com apenas uma aula por semana. O que podemos destacar é que a sociologia afeta os estudantes das Escolas Maristas de Curitiba, e que sim é um conhecimento científico válido e importante para os jovens que o recebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos principais levantados pela pesquisa seria como a sociologia estaria presente em escolas particulares e como consegue contribuir para a melhor compreensão do mundo dos educandos por eles próprios? Além de como a sociologia contribui para a formação dos jovens em uma interpretação que possibilite a busca por transformações e não apenas como reprodutor de uma estrutura determinada? Antes de buscar debater essas questões, importante perceber que o ensino de sociologia em escola particular está vinculado a esse longo processo de implementação das ciências sociais dentro da educação básica, muitas vezes sendo necessário a regulamentação legal da sua validade e importância para a sua inclusão nas escolas, além disso podemos concluir desses diversos estudos e que não existe uma única interpretação sobre o papel da escola e funções da sociologia escolar e que a sociologia dentro das escolas não está descolada dos próprios movimentos políticos e educacionais brasileiros, inclusive os relacionados a educação pública e privada. Mas o que podemos afirmar é que a sociologia em espaço escolar é imprescindível para a própria função primor-

dial da escola, fornecer aos jovens os conhecimentos necessários para conviver em sociedade. A análise da sociologia em um ambiente escolar particular, no caso específico do objeto de estudo, as escolas do grupo Marista de Curitiba Santa Maria e Anjo da Guarda trouxe algumas reflexões, que consideramos relevantes para a percepção do ensino de sociologia, que buscaremos debater em seguida:

- A importância prática da sociologia escolar na argumentação e interpretação de textos;
- A influência de elementos religiosos, no caso cristãos católicos, nas possibilidades de atuação da sociologia;
- As reflexões relacionadas ao tema trabalho sendo considerada de menor importância;
- Aulas de sociologia voltadas a um público de elite econômica, social e política.

Primeiro elemento de destaque é utilitarista, uma implicação prática para a sociologia em ambiente escolar particular seria para a produção textual dos alunos. Isso não fica explícito nos documentos e planos de aulas, mas sim na prática de sala de aula e na compreensão da sociologia pelos alunos. A sociologia possibilita uma melhor interpretação de textos, pois essa prática é constante nos estudos e avaliações, mas principalmente possibilita uma melhora significativa na escrita de textos, não na sua gramática e ortografia, apesar de poder contribuir nisso também, mas na sua argumentação. A argumentação é constante nas aulas de sociologia, ao apresentar dois pontos teóricos e analíticos diferentes sobre o mesmo assunto o professor ou professora de sociologia demonstra que é possível ter pensamentos divergentes, desde que possua elementos científicos e analíticos para isso. As produções textuais são constantes como exercícios avaliativos para a sociologia, sempre tendo como critérios desse processo de avaliação a argumentação científica e analítica. Também é comum a sociologia servir como apoio a produções textuais de Língua Portuguesa, trazendo autores, textos, ideias e reflexos que auxiliam na argumentação dos alunos em uma parceria bem proveitosa, tanto para estudantes como para a escola. Os benefícios da sociologia escolar para a produção de textos dos jovens pode ser um ele-

mento a ser utilizado pelos professores e professoras de sociologia nas suas práticas profissionais com os estudantes, como fortalecimento do conhecimento sociológico entre profissionais da educação de outras áreas e até mesmo como argumento para sua importância em debates com gestores da educação. Essa pesquisa consegue identificar a sua importância, mensurar esse desenvolvimento são para pesquisas futuras.

Outro ponto a destacar é a influência de pensamentos e movimentos cristãos católicos dentro da sociologia ministrada nos Colégios Maristas estudados. Em quase nenhum momento da pesquisa pensamentos mais conservadores ou divergentes entre religião e ciência entraram em conflito dentro das aulas de sociologia. A exceção fica para temas como sexualidade ou aborto, mas, acredito que essa dificuldade não seja uma característica única de escolas particulares católicas. Se poucos conflitos ficam registrados, o inverso ganha destaque, o uso de pensamentos ou movimentos religiosos para justificar um estudo científico sociológico. Documentos como os Elementos Interculturadores do Grupo Marista ou Valores Maristas são utilizados para fortalecer temas e justificar avaliações. A 61 Campanha da Fraternidade, organizada pela CNBB, é um grande exemplo disso. O tema da campanha em 2019 foi Políticas Públicas, assim, por diversas vezes o estudo desse tema fortaleceu e justificou pesquisas sobre leis trabalhistas, violência contra a mulher, uso e posse de armas e redução da maioria penal vinculados aos conteúdos trabalho, gênero, violência e juventude respectivamente, além é claro do tema políticas públicas dentro do conteúdo relativo a política. Em 2020 o tema da campanha será Fraternidade e Vida, que deverá discutir o valor da vida, tema que poderá ser novamente utilizado pela sociologia. O que ocorre não é uma sociologia próxima dos valores religiosos católicos, mas o uso inteligente de certos recursos para justificar estudos que muitas vezes recebe críticas ou mesmo desvalorização por parte da sociedade. Ao vincular os estudos sociológicos escolares aos documentos oficiais produzidos pela mantenedora religiosa da instituição escolar ocorre um fortalecimento desse conhecimento, não tanto para os estudantes, mas para a comunidade, principalmente aos pais e responsáveis desses jovens.

Além desses dois pontos comentados acima, outro fator que ganhou destaque está nos estudos sobre o tema trabalho, que é pouco valorizado

pelos jovens e o que eles apresentam maior dificuldades. Algumas razões para isso podem ser analisadas pelas próprias características sociais do público da escola. Trabalho e seus estudos, como desemprego, exploração da força de trabalho e classes sociais, por exemplo, não está nas suas principais preocupações. Para muitos o ato de trabalhar é algo que está distante da sua perspectiva, muitos desses jovens vão entrar para o mercado de trabalho daqui a cinco, dez anos, em negócios familiares ou com o auxílio da família para encontrar esse primeiro emprego. Para muitos o trabalho é algo tão simples que não precisaria de estudo. Mas eles percebem que existe diferença entre o trabalho desempenhado pelos seus pais do trabalho desempenhado pelos funcionários da família. Muitos desses jovens têm dificuldade de entender a produção da riqueza, e ainda existe o pensamento de quem é pobre é porque não trabalha, e não trabalha porque não quer. Mesmos temas que chamam atenção dos estudantes da escola, como consumismo e indústria cultural esbarra na realidade observada. Para muitos desses jovens é inconcebível uma pessoa da sua idade que não frequente o cinema ou que mantenha a sua vida e da sua família com um salário-mínimo, por exemplo.

O último elemento que merece destaque é o cuidado necessário para se produzir e ministrar aulas para jovens de uma elite econômica social e política. Não que para jovens das camadas populares os cuidados não são importantes, mas os cuidados são outros. A preparação das aulas e os cuidados com a metodologia são necessários sempre em uma atuação profissional consciente da sua importância e relevância. Ao estudar racismo estrutural com jovens que na sua imensa maioria são brancos são necessários certos cuidados, da mesma forma ao estudar a exploração da força de trabalho em um ambiente com jovens de famílias de empresários. Estes são apenas dois exemplos de situações que a sociologia em ambiente de escola particular de elite enfrenta. As possibilidades sempre estão vinculadas ao conhecimento científico produzido sobre o assunto, fatos e dados históricos, sociais, econômicos e políticos que demonstrem a interpretação possível da sociedade e as discussões sociológicas presentes sobre o tema. Tudo passa por uma aula bem-preparada e ministrada. O cuidado maior está em não pessoalizar a fala ou o discurso, ou transformar a sala de aula em um palanque de discussão social. Para melhor explicar esse cuidado, que não deve ser unicamente

em ambientes de escolas particulares de elite, buscaremos Weber, que em seu texto “Ciência como Vocação” nos possibilita reflexões: “Nós podemos assim, se entendermos nossa causa, o que deve ser colocado aqui como pressuposto, compelir o indivíduo, ou pelo menos ajudá-lo a prestar contas assim mesmo sobre o sentido último de seus próprios atos. (...) o dever de proporcionar clareza e sentimento de responsabilidade. E acredito que ele [o professor] será capaz desse feito tanto mais cedo quanto mais for capaz de evitar, numa atitude conscienciosa, impor ao ouvinte uma tomada de posição ou pretender suggestioná-lo a assumi-la”. (Weber, 2013, p. 425).

O que estamos tentando esclarecer que para os conhecimentos da sociologia escolar passarem por uma reflexão dos alunos eles não devem ser impostos como uma única visão, e necessário o cuidado de construir o conhecimento de forma coletiva e demonstrar a construção científica do conhecimento. O professor não deve afirmar, já em uma primeira aula, que existe um racismo estrutural no Brasil, apenas para citar um caso, deve demonstrar pesquisas e fatos científicos que comprovem essa interpretação e permitir a análise dos estudantes. Além de algumas conclusões, a pesquisa também nos trouxe diversos questionamentos, possibilidades de análises e comparações futuras. Acredito ser importante dialogar com algumas delas:

- Em escolas particulares de mesmo nível social, mas não confessionais, os resultados analíticos seriam os mesmos?
- Há diferença entre uma Sociologia escolar particular e pública? Essa diferença está apenas nos métodos, ou temas e conteúdos também são diferenciados.
- A sociologia seria uma forma real de possibilitar a construção da empatia entre grupos diversos na sociedade?

Toda a pesquisa se debruçou sobre uma escola particular de classe média/alta confessional, ou seja, vinculado ao pensamento religioso, no caso católico. Ao aplicarmos o mesmo questionário aos estudantes de outra escola particular de mesmo nível social as respostas serão semelhantes? Os professores dessas mesmas escolas teriam interpretações semelhantes da sociologia escolar? Como se estrutura a sociologia sem os elementos religiosos? Quais suas principais semelhanças e diferenças? Dúvidas parecidas surgem

ao compararmos a sociologia escolar em ambiente particular dos ambientes públicos. Seria possível comparar o estudo da sociologia em um ambiente de elite social com o estudo em uma escola pública? Entre uma escola particular de elite e uma escola pública de periferia os abismos seriam completos, ou haveria semelhanças? Por último, a função da sociologia escolar poderia estar vinculada a empatia social? As possibilidades de conhecer outras pessoas e outras realidades poderiam abrir espaço para ampliação da empatia social? Jovens de uma escola de elite que compreenderam e se interessaram pela sociologia tem maior possibilidade de compreender o outro? Esses são algumas sugestões de análises que essa pesquisa não buscou responder, mas permite dialogar e refletir sobre o tema da sociologia escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, p. 15 a 46, 2018.

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

WEBER, M. **Ciência como vocação. Essencial Sociologia**. Companhia das Letras, São Paulo, p. 392 a 431, 2013.

DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR EM MACAPÁ-AP: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E TRAJETÓRIAS

Wesley Vaz Oliveira

RESUMO

O objetivo principal deste artigo consiste investigar o acesso à informação relativa aos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior no ensino médio em uma escola pública na cidade de Macapá-AP. Assim, a análise da trajetória de uma estudante oriunda da escola pública na qual ingressou no ensino superior no Instituto Federal do Amapá, buscou-se analisar como as informações sobre os processos seletivos para o vestibular são incorporadas pelo corpo escolar e, mais especialmente, como e se chegam ao alunado. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a qualitativa com a técnica de estudo de caso e entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. Como resultado, verificou-se a falta de acesso à informação relativa aos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior no Amapá, bem como a ausência da abordagem da temática Étnico-racial no ensino básico.

Palavras-chave: Cotas raciais. Ensino Médio. Ensino Superior. Amapá.

INTRODUÇÃO

Em 2022, a chamada Lei de Cotas, nº12.711, de 29 de agosto de 2012, completa 10 anos de existência. Sabidamente tal marco legal é uma medida de ação afirmativa, que reserva vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas e todo o sistema de educação superior. Neste contexto, emerge avanços, conquistas e dilemas sobre o impacto da lei e

seus enfrentamos social, institucionais e políticos, e contribuição substancial para a população negra e, por extensão, para a educação pública, de qualidade, democrática e inclusiva.

Em termos de legislação antirracista, podemos citar, ainda, a criação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, na qual visou resguardar à população negra a igualdade de oportunidades, a preservação dos direitos étnicos individuais e coletivos, visando eliminar a discriminação e o preconceito racial. No âmbito federal, instituiu-se a Lei n. 10.639/2003, que estabeleceu o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira no âmbito escolar. Ainda assim, tratando-se da Lei da Cotas e a temática étnico-racial no ensino básico, não é prudente afirmar que estas são efetivamente abordadas no ensino básico em decorrência de serem dispositivos legais

Neste sentido, instaura-se a problemática deste trabalho: por quais motivos o conhecimento sobre a Lei de Cotas não é divulgado no ensino básico na cidade de Macapá, estado do Amapá? Ora, é notório que ao se inscrever no vestibular há a modalidade de participação por meio das cotas e, em especial o aluno negro, pardo e indígena, caso opte pela ampla concorrência, irá corroborar para a desigualdade social e racial e terá infortúnios formativos, e não irá acessar seus direitos.

Assim, o objetivo principal deste artigo consiste investigar o acesso à informação relativa aos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior no ensino médio em uma escola pública na cidade de Macapá-Ap, através da análise da trajetória da estudante Leilane Silva, oriunda da escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, na qual ingressou no ensino superior no Instituto Federal do Amapá, em 2019.

Posto isso, este artigo¹ é fruto das ações que se desenvolveram durante o período de 2017, 2018 e 2019, no âmbito do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Autofirmação da Identidade Negra dos Estudantes do Ensino

1 Este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa e extensão “Autofirmação da identidade negra dos estudantes do ensino médio de Macapá”, Edital N° 011, N° de registro no DEX 031/2018. Reitere-se, também, que o mesmo faz parte da conclusão do referido projeto o qual é coordenado pela Profa. Dra. Piedade Lino Videira- vinculada ao Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNI-FAP). Ademais, a equipe de pesquisa adotou e cumpriu com os procedimentos éticos

Médio na cidade de Macapá”, sob a coordenação da professora e pesquisadora negra Piedade Lino Videira. Tal projeto visou investigar como os estudantes se autodeclararam do ponto de vista racial, partindo da compreensão que a autodeclaração é algo complexo para jovens que evidenciam em seu fenótipo características que os inscrevem no grupo social negro e pardo, mas mesmo diante de tal evidência racial, alguns desses estudantes, costumam negar suas origens, porque não foram ensinados a se orgulhar de sua cor/raça e cultura negra.

É imperativo destacar que a investigação foi idealizada no afã de que tais estudantes ao concluírem o ensino médio, possam optar pelo sistema de cotas- garantidos no presente momento pela Lei Federal 12.711/12, na qual está prevista reserva de vagas para autodeclarados: negros, indígenas, estudantes que sobrevivem com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio e pessoas com deficiência. Assim, foram realizadas pesquisa de campo, palestras e roda de conversas voltadas à diversos recortes da temática racial, com o corpo escolar das escolas estaduais General Azevedo Costa e Antônio Cordeiro Pontes.

No que se refere aos estudos da temática racial no ensino médio na cidade de Macapá, a literatura científica, principalmente nos últimos três anos, evidenciou as seguintes prerrogativas. Videira, Custódio, Brandão, Aragão e Costa (2021), analisaram o projeto “Minha Identidade na Diversidade” da Escola Municipal Goiás localizada no Distrito de Coração, Macapá-AP, buscando entender de que maneira este projeto tem incidido no aprendizado dos estudantes acerca da história e expressões culturais/religiosidades locais com reflexos positivos na significação da autoestima positiva dos/as estudantes negros/as.

Em seus estudos sobre a autodeclaração racial no ensino público em Macapá, Videira, Penha e Wesley (2020) abordaram questões educacionais do processo formativo relativo a autodeclaração racial dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual General Azevedo Costa, localizada no muni-

previstos pelo Comitê de Ética da UNIFAP, com base na resolução 466/12, assim como foi autorizada a utilizar o nome dos sujeitos de pesquisa envolvidos.

cípio de Macapá-AP, objetivando investigar como os estudantes do ensino médio se autodeclaram do ponto de vista racial.

No âmbito do Ensino Religioso, Bezerra, Videira e Custódio (2020), problematizaram a prática pedagógica da disciplina Ensino Religioso no contexto de uma comunidade quilombola, na Escola José Bonifácio, localizada na Comunidade do Cria-ú, no estado do estado do Amapá. Oliveira (2021), por sua vez, buscou averiguar como se configura a prática docente a partir do mapeamento dos (as) professores (as) que atuam na perspectiva da diversidade racial na Universidade Federal do Amapá. Como resultado, depreendeu-se que a prática docente na educação étnico-racial na Unifap apresenta-se de maneira complexa e incipiente, visto a falta de fiscalização e de acompanhamento pedagógico por parte da instituição e de seus setores administrativos no que diz respeito ao cumprimento da lei 10.639/03 e da legislação antirracista.

Conforme o levantamento, observa-se que os trabalhos científicos sobre a temática sobredita no Amapá, em específico sobre a Lei de Cotas, ainda estão ganhando envergadura intelectual e consolidando um campo promissor para gerar debates, produções e diagnósticos sobre os (as) cotistas amapaenses. Urge, nesta perspectiva, a premência em desenvolver produções científica sobre a Lei de Cotas e seu impacto para a população negra amapaense, com o intuito de diagnosticar possíveis problemáticas no campo das Educação para as Relações Étnico-raciais, além de fornecer avenidas investigativas para pesquisas vindouras.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a qualitativa com a técnica de Estudo de Caso, dado que a utilização de múltiplas fontes de evidência constitui o principal recurso para conferir significância a seus resultados (YIN, 2001). Além desta, adotou-se a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados, com a estudante Leilane Silva, em 2019.

Assim sendo, este trabalho está estruturado em uma introdução, três seções e as considerações finais. A primeira seção discorre sobre a trajetória biográfica da estudante, como o bairro em que mora e os motivos para estudar na Escola Antônio Cordeiro Pontes, além de citar a palestra realizada pelo projeto de pesquisa. A segunda, por sua vez, aborda o acesso à infor-

mação sobre a temática racial e os direitos conquistados em prol da população negra, no ensino médio. A terceira versa sobre o impacto do projeto “Autoafirmação da Identidade negra dos Estudantes do Ensino Médio em Macapá”, bem como aspectos da vivência de Leilane como aluna cotista e suas expectativas acadêmicas. Por último, será apresentado os resultados depreendidos neste trabalho.

1 TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA

Com vistas a averiguar o acesso à informação relativa aos processos seletivos na educação básica na cidade de Macapá, o fio condutor desta investigação será alicerçado na entrevista realizada com a estudante Leilane Sena Silva, que estudou em uma das escolas públicas lócus de pesquisa do projeto de extensão “Autoafirmação da identidade negra dos estudantes do ensino médio na cidade de Macapá”, a Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes. Sobre sua biografia, a estudante enuncia:

Me chamo Leilane da Silva Sena, tenho 18 anos e morava no interior do Afuá – Pará. **Vim morar em Macapá, porque não tem ensino médio no interior que eu morava (...).** Minha mãe que escolheu que eu estudasse na Escola Antônio Cordeiro Pontes, porque é a que fica mais perto de casa e também porque a gente não conhecia muito o bairro. A gente mora no bairro Perpétuo Socorro. (Informação verbal, grifo nosso)²

Diante do exposto, nota-se o deslocamento da estudante do interior do Pará para a cidade de Macapá no estado do Amapá, se esbarra na história de centenas de jovens interioranos que, na ânsia por vislumbrar novos horizontes acadêmicos e profissionais, deixam sua cidade natal e mudam-se para a capital amapaense. Em ralação ao ensino superior, a cidade de Macapá conta com três instituições públicas, são elas: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Instituto Federal do Amapá (IFAP) e a Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Além disso, há dezenas de instituições privadas

2 Entrevista realizada com a Leilane da Silva Sena, no dia 27 de dezembro de 2019, no centro da cidade de Macapá-AP.

distribuídas na cidade, além da notável interiorização do ensino superior nos últimos anos.

Sob esta perspectiva, a rota mais viável para quem tem a oportunidade de estudar em outra cidade, em grande cidade, é deslocar-se para Macapá, como foi o caso de Leilane. Sobre a decisão em estudar na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, localizada no centro da cidade, Leilane afirma que a escolha da referida instituição originou-se da inclinação de sua mãe em escolher a instituição, sobretudo pela sua localização adequada para quem mora no bairro Perpétuo Socorro, zona oeste de Macapá.

No último do ensino médio em 2019 – ano que também iria realizar a prova do Enem com vias a ingressar no vestibular -, a estudante teve contato com o projeto de pesquisa e extensão “Autofirmação da Identidade Negra dos Estudantes do Ensino Médio na cidade de Macapá”, através de um dos bolsistas vinculado ao projeto que estagiava na escola supracitada, conforme relata:

Quando eu estava no último ano do ensino médio, o Wesley foi para a escola estagiar com a professora de sociologia e eu conheci ele. Ele ajudava a turma sobre os trabalhos, várias coisas e quando eu estava me preparando para o Enem e já estava na véspera do Enem, ele me convidou para uma palestra e lá conheci o projeto. (Informação verbal).

O contato de Leilane com projeto de pesquisa ocorreu em um momento oportuno, pois além de ser na véspera do vestibular, também coincidiu com fase de conclusão do projeto, momento na qual o objetivo era abordar o conhecimento sobre as cotas raciais para que os estudantes optassem pelo sistema de cotas garantidos pelo Lei Federal 12. 71112, além de informações em geral sobre a inscrição no vestibular.

A referida palestra mencionada pela estudante ocorreu no dia 3 de janeiro de 2019, nas dependências internas da Biblioteca Pública Profª Elcy Lacerda, localizada no centro da cidade de Macapá. Tal local foi escolhido estrategicamente, em razão de estar próximo das duas escolhas *lôcus* do projeto, quais seja, a Escola Estadual General Azevedo Costa e a Antônio Cordeiro Pontes. Além disso, há diversas rotas de ônibus que passam próximo à Biblioteca, o que facilitava o deslocamento de estudantes de outros bairros.

A equipe responsável pela organização e consecução da palestra constituiu-se pela professora-coordenadora Piedade Videira, além dos bolsistas Wesley Oliveira, Tayrine Batista, Janaina Picanço, Eduarda Cardoso e Sabrina Penha. Além da divulgação presencial nas escolas, criamos um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação e a expansão da palestra para estudantes de outras escolas. Assim, além de estudantes das escolas General Azevedo Costa e Antônio Cordeiro Pontes, tivemos a presença de estudantes da Escola Estadual Tiradentes, localizada no bairro Santa Rita, em Macapá.

A priori, o objetivo central da palestra consistiu em apresentar o histórico e a finalidade das cotas raciais e como acessá-las. Todavia, a equipe achou oportuno apresentar no formato de slide às informações sobre Instituições de Ensino Superior Público, tais como sua localidade, a inscrição na vestibular via Sisu e Processo Seletivo e os auxílios estudantis, como, o auxílio moradia, xerox, alimentação, permanência e as bolsas de Iniciação Científica.

No transcurso da palestra, notou-se um desconhecimento expressivo sobre o ingresso no Ensino Superior, como, por exemplo, a localização geográfica da Universidade Federal do Amapá. Tratando-se sobre as cotas raciais, muitos estudantes alegaram não conhecer, assim como os auxílios estudantis. Isto corrobora para o entendimento de que há um abismo de informações entre o ensino médio e a universidade pública. Visto isso, nas seções posteriores buscaremos problematizar essa lacuna de informações sobre as cotas raciais e o ingresso no ensino superior, em geral.

DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ROTA (IM)POSSÍVEL?

Nesta seção, objetiva-se abordar como as informações sobre cotas raciais se apresentam no ensino médio e quais os seus desdobramentos educacionais e formativos. De início, cabe ressaltar que os/as estudantes das escolas públicas, especialmente os pobres, pretos, filhos de famílias interiores compostas de pais analfabetos estão em desvantagem no itinerário formativo e no percurso até a universidade.

Em consonância com Moura e Tamboril (2018), a condição de estudante oriundo de escola pública surge como o fator de maior impacto no processo

de escolarização dos estudantes, é a que encontra maior consenso entre eles como critério para reserva de vagas. A maior barreira vivenciada é em relação aos conhecimentos prévios, necessários para o acompanhamento dos cursos, e que essa situação os diferenciam da maioria dos estudantes oriundos de escolas privadas e daqueles que tiveram melhores oportunidades de aprendizagem na rede pública.

Em consonância com Artes (2016), o ensino superior, entendido como um espaço privilegiado de construção de saberes e conhecimentos socialmente valorizados, os entraves para os negros e homens observados desde o ensino médio se fazem presentes, de forma consolidada, também nesse nível. Todavia, o acesso à pós-graduação é também mais difícil para os negros, mas os maiores entraves em seus percursos escolares encontram-se nas etapas anteriores de escolarização, principalmente na passagem do ensino médio para o ensino superior, como demonstrado nesse estudo

No âmbito da abordagem da temática racial no ensino médio, tal como a Lei de Cotas, é imperativo situar a importância do currículo na qual, sendo uma construção social, pode favorecer ou prejudicar a trajetória do estudante. Para Silva (2005), o currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista, transmitindo a ideologia dominante, logo, o currículo é um território político. De acordo com o autor, a pergunta mais importante não é “quais conhecimentos são válidos”, mas sim, “quais conhecimentos são considerados válidos”. À vista disso, observa-se que o conhecimento inerente ao currículo não é dado; pelo contrário, é uma ação intencional.

Silva (2005) defende a tese de que o currículo deve estar ligado à subjetividade do sujeito, contudo, o que se observa em grande medida são propostas pedagógicas tradicionais, excludentes e ineficazes do ponto de vista da diversidade étnico-racial. Neste contexto, o conteúdo sobre a temática racial e a lei de cotas, por exemplo, são minimizados e tornam-se ausentes na sala de aula.

Dessa forma, os(as) estudantes quase sempre são desencorajados a lutar por uma vaga no ensino superior e, quando são incentivados, o incentivo não é entusiasmado e vigoroso. Isto decorre, por exemplo, pelo fato da universidade ser incorporada, para famílias pobres chefiadas por pais analfabetos, um lugar impensado, irrealizável e distante de qualquer perspectiva

de realização para alguém como eles. Afinal, no ideário social é comum a premissa de que a “ universidade é lugar para estudar os/as filhos/as de ricos”.

Dado isso, com a conquista da lei n 10.639, em 2013, que institui a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares das escolas da rede pública e privada de Ensino Fundamental, imputou-se, em marcos legislativos, a necessidade da inclusão oficial nos currículos das nossas escolas de perspectivas teóricas e vozes historicamente silenciadas. Tal conquista é fruto da demanda histórica do movimento negro e intelectuais negro e não-negros em prol da educação e na luta antirracista.

Neste sentido, a escola é interpretada pelos/as ativistas como a instituição social estratégica para produzir uma educação para a diversidade étnico-racial. No entanto, sabidamente a finalidade da lei não encontra eco substantivo na esfera escolar, caso não seja incorporada pelo corpo escolar como um *ethos*; um sistema de significados a ser trabalhando continuamente pela escola, e não somente por modismos e datas específicas como, por exemplo, o dia da Consciência Negra.

É imperativo, neste sentido, verificar como o estudo da cultura africana e afro-brasileira está sendo posta em cada contexto escolar específico, visto que a escola é um espaço privilegiado de discussão, reflexão e resgate da autoestima atinente ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação a alguns agentes que protagonizam os processos de formação da nacionalidade (COELHO; SOARES, 2016). Nesse interim, reside uma das complexidades do racismo, pois, embora há leis que apregoam a abordagem da temática racial, isto não condiz com a prática efetiva da educação para as relações étnico-raciais e, por extensão, o conhecimento sobre as cotas raciais.

A chamada Lei de Cotas, Nº12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamenta nacionalmente uma medida de ação afirmativa, por meio de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino técnico federal. De acordo com Moura e Tamboril (2018), a criação desse marco legal está relacionada à mudança do entendimento sobre o processo de construção das desigualdades sociais e da produção de diferenças entre os diversos grupos sociais.

O conceito de diferença é central para a formulação e desenvolvimento de medidas de ações afirmativas, visto que por meio de políticas de focalização há o reconhecimento da exclusão socioeconômica causadora de discriminação e vitimização de determinados grupos sociais, bem como há a busca do enfrentamento desse processo através do aumento da participação desses grupos no processo político, no acesso a bens materiais e direitos universais e de valorização das diferentes culturas. (MOURA; TAMBORIL, p.595, 2018).

Em face do exposto, a lei de cotas representa um avanço expressivo das políticas de ações afirmativas e no debate sobre o acesso ao ensino superior para a população negra. Ademais, conforme cita Jesus, Videira, Lima, Reis, Santos, Rodrigues e Passos (2019), ao trazer para o debate político e educacional os saberes identitários, políticos e corpóreos construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo movimento negro brasileiro, ao longo da história, os debates em torno das ações afirmativas trazem à tona (tiram da ausência) um conjunto de saberes e experiências sociais capaz de favorecer a utópica reinvenção da nação brasileira.

Ainda de acordo com os (as) autores (autoras) sobreditos, é mister analisar como ocorrer a inserção de estudantes negros (as) egressos (as) do sistema de cota, no mundo do trabalho e nos programas de pós-graduação, bem como os impactos das políticas de ações afirmativas em suas vidas e após a universidade para, a partir disso, avançar nesse novo campo que se consolida, assim como para o progressivo aprimoramento das políticas afirmativas no Brasil.

Ainda assim, seria errônea afirmar que o estudante, em específico os negros, ao terminar o ensino médio terá contato com a lei e optará pela reserva de cotas. Ao ser indagada se já ouviu falar das cotas raciais no ensino médio, Leilane declara:

Não ouvir nenhum professor falar, só falavam que era para a gente tentar ingressar no ensino superior. **E eu não conhecia as cotas raciais, só fui conhecer as cotas pelo projeto e por ti e a professora Piedade.** Alí naquela palestra basicamente todos que estavam presentes não conheciam as cotas e passaram a conhecer naquele momento. A gente tinha uma dúvida, assim, **eu só posso entrar pela**

ampla concorrência? A palestra então abriu a nossa visão para as cotas raciais. (Informação Verbal, grifo nosso).

Nota-se, que o primeiro contato de Leilane quando o tema são as cotas raciais ocorreu por meio da palestra descrita na seção anterior. Apesar de ter conhecimento sobre uma das modalidades de inscrição no vestibular – a ampla concorrência -, as cotas raciais não figuravam entre as possibilidades para participar do vestibular. Cabe ressaltar, também, que em grande medida o estudante que opta pela ampla concorrência geralmente disputa vagas com jovens de escolas particulares e que fizeram cursinho pré-vestibular.

Neste contexto, é pertinente a seguinte indagação: por quais razões o conhecimento sobre as cotas raciais não chega até ao aluno do ensino básico e como acessá-las? Para essa resposta, elencamos duas proposições partir das observações de campo no decorrer da consecução do projeto e literatura científica sobre o tema. A primeira, refere-se à formação de professores (as) na perspectiva que englobe a Educação para as Relações Étnico-raciais. Desde quando iniciamos as ações extensionistas nas escolas *lócus* do projeto, verificamos que uma parcela significativa dos docentes não tinha uma formação, independentemente do nível e recorte, além da graduação.

Em seus estudos sobre a formação continuada e a implementação da lei 10.639/03, Coelho e Soares (2016) defendem que os processos de formação de professores representam investimento crucial na elucidação tais processos formativos em nível macro da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, várias iniciativas são adotadas para a institucionalização e a implementação de uma educação para a diversidade no tocante às relações étnico-raciais em nossa sociedade, tanto por meio de orientação e conteúdo a serem inseridos e trabalhados, ou as alterações curriculares a serem adotadas, quanto pelo detalhamento dos papéis a serem institucionalmente assumidos, ou de documento pedagógico para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Como segunda proposição, podemos inferir que a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em conjunto com o Instituto Federal do Amapá (IFAP) e a Universidade Estadual do Amapá (UEAP), não publicizam seus processos seletivos. Neste particular, não nos referimos às informações divulgadas na plataforma da instituição ou em suas redes sociais, mas sim, em informes na

rede estadual de ensino com pautas sobre o vestibular e as modalidades de ingresso, como as cotas raciais.

Sob este cenário, urge a premência de projetos de pesquisa e extensão que busquem adensar a compreensão sobre as relações étnico-raciais e os direitos para a população negra, embora é sabido que não cabe a um projeto manter uma postura institucional, seja como escola ou universidade. Visto isso, a próxima seção terá como objetivo abordar o impacto do projeto “Auto-firmação da Identidade Negra dos Estudantes do Ensino Médio na cidade de Macapá” na trajetória da acadêmica Leilane Silva.

3 PROJETO DE EXTENSÃO “AUTOAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE MACAPÁ” E A VIVÊNCIA COTISTA

Conforme evidenciado nos relatos de Leilane, no decurso do seu ensino médio não houve a divulgação dos informes sobre o vestibular e a reserva de vagas para cotista para o alunado de sua escola. No que diz respeito à inscrição e acompanhamento do processo seletivo para o vestibular, também não houve, conforme expõe:

Eles nos incentivavam a cursar a universidade pública e falavam que era quase impossível para quem estuda na escola pública entrar. Mas eu vejo que na realidade é diferente, depende de si mesmo também, com esforço. Mas em geral não tinha acompanhamento, era só incentivo mesmo. (Informação Verbal)

Diante disso, nota-se uma ambivalência no posicionamento do corpo docente, pois, embora há o estímulo em apoiar os estudantes a ingressarem no ensino superior, o horizonte acadêmico não perpassa a universidade pública. As instituições privadas, neste sentido, seria a rota mais viável, e as suas diversas formas de ingresso, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e as bolsas fornecidas pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Nesta altura, o que significa para uma estudante negra, pobre e do interior ingressar na universidade, como a primeira pessoa de sua família que realizou tão grande feito? Em consonância com Gomes (2012), o ingresso

desse novo tipo de estudante, marcada por diferentes experiências de vida, incluindo o desafio de ser um intelectual de primeira geração, pode configurar uma excelente oportunidade para, entre outras ações, revisar e ampliar teorias e conteúdos estabelecidos e naturalizados por inúmeras disciplinas e inúmeros cursos.

Conforme demonstrado na imagem, Leilane se inscreveu pela modalidade de reversa de cotas raciais e foi aprovada no curso de Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá. Sobre a sua aprovação, a estudante relata:

Meu sonho era cursar matemática, e **eu fui a primeira da família do pai e da mãe a entrar no ensino superior na universidade pública**. Meu pai também nunca entraram numa faculdade. Eu acho você cursando o ensino superior tu aprende muito. Por exemplo, eu gosto de matemática, mas quanto a gente entra, a gente tem mais acesso, eu não sabia o que era uma calculadora científica.

Em face do exposto, nota-se que ela é a primeira da sua família a ingressar no ensino superior público, nutrindo, doravante, esperanças em incentivar outras pessoas da sua família e bairro a cursarem o ensino superior. No início de suas aulas, em 2020, Leilane nos informou que buscou conciliar os estudos com o trabalho que realizava como garçonne na lanchonete Lance do Barão, localizado no centro de Macapá.

Atualmente, além de cursar o quarto semestre da graduação, também é bolsista na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e no Programa Amapá Jovem. Com a renda adquirida, a estudante ajuda no arrimo em sua casa e no custeio diário de seus estudos. Posto isso, destacamos a importância no projeto da trajetória acadêmica-científica de Leilane, visto que:

Através do projeto eu conheci as cotas e entrei por elas. Para mim isso foi sensacional, até porque naquele momento eu queria entrar na faculdade, mas não sabia como. Eu tinha muitas dúvidas na verdade. Com a palestra e o projeto, eu conheci os cursos que tem na Unifap, Ueap e o Ifap, e me ensinaram a como se inscrever. Eu achei isso interessante, porque nenhuma escola pública ensina isso, a como se inscrever para o vestibular, além de que eles criaram um grupo no WhatsApp, isso foi legal, porque até no cursinho público

que eu fiz eles não falavam disso e das cotas raciais. (Informação Verbal).

Como mencionado pela estudante, após a palestra a equipe do projeto criou um grupo no WhatsApp na qual o objetivo central era acompanhar e repassar as informações sobre as etapas do vestibular, como a data da divulgação, chamada pública, dentre outras. O grupo ficou ativo até o fim de todas as etapas do processo seletivo e julgamos como exitosa a estratégia adotada para acompanhar os (as) estudantes. Como aluna cotista, Leilane relata:

Ao entrar no ifap eu vejo que algumas pessoas que são negras entraram pela ampla concorrência, e agora alguns ficam perguntando como eu entrei. E também tem muitas pessoas que critica as cotas, porque eu já escutei isso na sala. Acredito que apesar de eu ter entrado pelas cotas, cada um tem seu mérito. Eu vi que tem um amigo pardo que entrou pelas cotas e o pessoal começou a criticar ele por ser mais claro que eu. (Informação verbal).

Conforme o exposto, é de suma importância situar como o desconhecimento sobre o direito da reserva de vagas opera entre os estudantes da rede pública, pois na falta de acesso à informação, muitos estudantes negros equivocadamente se inscrevem pela modalidade de ampla concorrência. Além disso, no relato é evidente o preconceito que ainda perdura no imaginário social como assunto são cotas raciais.

Ressalta-se, que embora existam no Brasil, há quase vinte anos, ainda é comum que as políticas de Ações Afirmativas, quase sempre identificadas por meio de sua modalidade mais famosa – a política de reserva de vagas em universidades públicas (as Cotas) – sejam tomadas como inexistentes ou como virem a ser (JESUS; VIDEIRA; LIMA; REIS; SANTOS; RODRIGUES; PASSOS, 2019).

Neste sentido, conforme os (as) autores (as) supracitados, nem mesmo a decisão unanime proferida pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro, no dia 26 de abril de 2012, considerando constitucionais as políticas de cotas com recorte racial no ensino superior brasileiro, foi capaz de dissipar, ao menos do imaginário coletivo, a imagem de que a implementação das Ações Afirma-

tivas e, mais particularmente, das cotas dependeria da aprovação em uma espécie de plebiscito popular.

Por fim, ao fim da entrevista, Leialane deixa a seguinte mensagem para os (as) estudantes do ensino médio que buscam ingressar no ensino superior:

A minha mensagem é para sempre acreditar e nunca desistir.

Tem muitas pessoas que vão te julgar e te colocar pra baixo. Tenho um tio que falou que só porque eu vim do Afuá, era impossível eu entrar na faculdade. Minha mensagem, então, é colocar na cabeça que vai conseguir que tu consigues. Quando eu terminar o curso quero fazer um técnico de finanças e quando terminar pretendo fazer o mestrado em matemática. (Informação Verbal).

Perante o exposto, observa-se a autoestima e desejo da acadêmica em continuar seus estudos para além da graduação, assim como incentivar familiares e amigos a alcançar uma vaga em uma instituição de ensino superior público. Mais do que uma posição social, a presença de uma estudante pobre, negra e vinda do interior eclode uma representativa na conjuntura social, racial e política brasileira, pois tensiona cânones científicos e abre possibilidades para outras vozes sociais, principalmente as que foram historicamente silenciadas.

De acordo com as feministas negras contemporâneas, tais como Davis (2016) e Ribeiro (2016), é urgente a necessidade de pensar um outro projeto de sociedade, na qual a violência de gênero, raça e classe não opera em corpos, sobretudo negros. Assim, a trajetória de Leilane traz uma inflexão na corrente opressora que historicamente assolou a população negra, ao mesmo tempo, nos mostra possibilidades exequíveis para enfrentar tais estruturas.

Ademais, consoante com os estudos de Artes (2016), sobre o ensino médio como filtro para o acesso de negros no ensino superior brasileiro, o ensino médio é crucial para o acesso ao ensino superior. Além disso, há de considerar as condições de oferta de ensino médio por cor/raça, isto é, as escolas frequentadas, predominantemente por negros, apresentam as mesmas características de infraestrutura, qualidade docentes, frequentadas por brancos? Se o ensino médio é um filtro que dificulta o acesso ao ensino superior, é

preciso uma análise mais profunda das desigualdades de escolarização presentes nesse nível para uma posterior superação das desigualdades tão bem demarcadas, no acesso ao ensino superior e em especial à pós-graduação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise realidade através da trajetória de Leilane Silva, podemos inferir a falta de acesso à informação relativa aos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior no Amapá, incluindo a reserva de vagas. Neste sentido, as Políticas de Ações Afirmativas, as cotas raciais, a autodeclaração racial e a falta de informação à sociedade acerca da luta histórica do movimento social negro brasileiro pelo direito à educação pública, gratuita, intercultural e antirracista, para negros e não negros, é um dos principais impedimentos para que esta política alcance os sujeitos para os quais ela foi pensada.

A ausência da abordagem da temática racial no ensino médio juntamente com os direitos conquistados em prol da população negra, como a Lei de Cotas, é deletério para o estudante que desconhece seus direitos e pode optar por outras formas de ingressar no ensino superior. Além disso, foi possível detectar que os maiores entraves para acessar o ensino superior encontram-se nas etapas anteriores da escolarização.

Por último, quando verificamos as vagas de cotistas, é possível constatar que todas são preenchidas. Isto é, por quem as vagas raciais estão sendo preenchidas? Esse questionamento ultrapassa os limites deste trabalho, mas permite provocações nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Humanas em geral, na qual ficará como possibilidades para pesquisas posteriores sobre o tema e, consequentemente, para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa sobre a educação antirracista no Amapá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTES, Amelia Cristina Abreu. O ensino médio como filtro para o acesso de negros no ensino superior brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 34-51, 2016.

BRASIL. **Lei n. 12. 288, de 20 de julho de 2010:** Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da Lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 69-96, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Boitempo Editorial, 2016.

DOS SANTOS, Moisés de Jesus Prazeres et al. O ensino religioso e a escola José Bonifácio: um estudo de caso da prática pedagógica desenvolvida no quilombo do Cria-Ú no Amapá. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 67, 2020.

GAMA, Jamilyly Kelly Corrêa; VIDEIRA, Piedade Lino; CUSTÓDIO, Elivaldo Serão. A relevância da disciplina ensino religioso para a desconstrução de práticas racistas e preconceituosas no cotidiano escolar. **Estudos Teológicos**, v. 60, n. 1, p. 98-112, 2020

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JESUS, Rodrigo Edmilson de Jesus (Organizador). **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro.** – Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 593-601, 2018.

OLIVEIRA, Wesley Vaz. Educação e relações étnico-raciais: um diagnóstico do ensino na universidade federal do Amapá (UNIFAP). **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, 4(1), 191–204, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** Companhia das Letras, 2019.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDEIRA, Piedade Lino et al. Projeto cultural de temática racial: uma análise na escola municipal Goiás em Macapá-AP. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 8, n. 1, p. 602-623, 2021.

VIDEIRA, Piedade Lino; PENHA, Sabrina Silva; DE OLIVEIRA, Wesley Vaz. Auto-declaração racial e desdobramentos educacionais na escola estadual General Azevedo Costa. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 186-202, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENSINO RELIGIOSO COMO CAMPO PARA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO PARANÁ?

João Victor Paredes Soppa¹
Simone Meucci²

RESUMO

O presente artigo é fruto do início de pesquisa na busca de um novo espaço para o saber sociológico dentro do ambiente escolar. Isso se faz necessário em virtude do recente ataque sofrido por essa área do saber que acabou fortemente diminuída em razão da implementação gradual do Novo Ensino Médio no estado do Paraná. Esse empenho se dará especificamente no campo de conhecimento de Ensino Religioso, disciplina presente nas 6^o e 7^o séries do ensino fundamental II. Como resultado espera-se encontrar similitudes suficientes entre os dois campos do saber que possibilitem aos docentes de sociologia encontrar novas trincheiras para propagação do saber sociológico na educação básica.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino religioso escolar. Ensino fundamental.

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (ProfSocio) da Universidade Federal do Paraná - UFPR, branco, masculino, joavictorsoppa@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, professora do Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (ProfSocio) da Universidade Federal do Paraná - UFPR, branca, feminino, simonemeucci2010@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Desde o momento em que voltou a ser considerada como disciplina na grade do ensino médio das escolas brasileiras, a sociologia escolar vinha se consolidando como espaço privilegiado de discussões pertinentes para a formação dos jovens estudantes. Entretanto, o papel da sociologia escolar acabou sendo limitado (em tempo e importância). A Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017) e posteriormente a Deliberação nº 04/2021 CEE/PR restringiram a disciplina de sociologia em privilégio a estudos de empreendedorismo, projeto de vida, educação financeira e pensamento computacional.

As recentes mudanças nas políticas que norteiam a escola pública paraense e brasileira aplicam cada vez mais as práticas neoliberais no campo educacional. Conforme define Laval (2004 p. XI) “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Isso se torna evidente quando percebemos que disciplinas como filosofia, artes e sociologia perdem seus espaços para outros saberes que nem ao menos tem peso científico (como os já citados pensamento educacional, projeto de vida e, principalmente, empreendedorismo). Laval (2004) nos mostra, de forma didática, a maneira que essas modificações na grade de ensino são apresentadas:

“os objetivos que se podem dizer ‘clássicos’ de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico” (LAVAL, 2004 p. XIX).

Pelo caráter imediato dessas alterações, cabe à sociologia buscar novos campos para se manter dentro dos saberes fundamentais aos estudantes da rede pública. Uma das possíveis saídas seria ocupar espaço no ensino fundamental II, especificamente dentro da disciplina de ensino religioso. Tendo em vista que (por experiência do pesquisador) o ensino religioso escolar se notabiliza por ser uma arena que permite aos sociólogos abordar determinadas temáticas propriamente pertencentes ao saber da sociologia.

A apropriação, de parte da sociologia, das discussões pertencentes à disciplina de ensino religioso pode ajudar a resolver a crítica apresentada por Cunha (2018 p. 901), ao analisar a versão final da BNCC do ensino fundamental:

“o primeiro objetivo é o seguinte: ‘conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosóficos de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos’. Ora, o ER está previsto no ensino fundamental, mas as disciplinas de Sociologia e Filosofia estão previstas apenas no ensino médio[...]. Portanto, tais pressupostos serão inevitavelmente entendidos no sentido literal, isto é, dados como sabidos ou pré-concebidos - terreno fértil para o proselitismo”.

Entendendo o caráter científico da sociologia, e a necessária modulação dos conteúdos programáticos da disciplina de ensino religioso, fica claro que a questão do proselitismo ficaria superada se profissionais sociólogos atuarem nessa modalidade de ensino.

O presente artigo é um esboço inicial acerca do tema proposto. Apresenta uma breve recapitulação do processo de implementação do Ensino Religioso Escolar ao longo dos anos no Brasil assim como dos desafios enfrentados pela Sociologia para se estabelecer no currículo na educação básica. A proposta é demonstrar como ambas áreas travam suas batalhas pela permanência (mesmo que com objetivos distintos) a fim de estabelecer uma relação entre as disciplinas e localizar as similitudes entre as áreas de saber buscando apontar caminhos para a sociologia escolar sobreviver, tomando para si novos campos de atuação e resistência.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no artigo é uma revisão bibliográfica acerca dos temas propostos. Para traçar o percurso do Ensino Religioso escolar utilizamos os trabalhos de Cunha (2012 e 2018), Giumbelli (2008) além de análises de documentos oficiais como a LDB de 1996 (lei 9394/96) e a lei 9475/97.

No que se refere à trajetória da disciplina de Sociologia na educação básica, nos servimos dos trabalhos de Barbosa (2021) e Meucci (2015), além

da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (lei 9394/96). Para encerrar, foram analisados trechos do Referencial Curricular do Paraná (2018).

SOBRE O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: FRAGMENTOS DE UMA DISCUSSÃO

Como aponta Giumbelli (2008) o tema do ensino religioso nas escolas públicas cola-se, quase que inevitavelmente, à noção da laicidade e aos debates que esta abrange. Para compreender o espaço que a disciplina ocupa atualmente no currículo escolar se faz necessário revisar, mesmo que de forma breve, seu histórico.

Cunha (2018) aponta que o movimento pela laicidade do Estado brasileiro já estava posto no tempo imperial, até ser oficializada na constituição de 1891:

A onda laica que se formou no tempo do Império e avançou a partir da década de 1870 atingiu a culminância na Constituição Republicana de 1891, que continha uma inédita determinação: “Será leigo [isto é, laico] o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Cunha, 2018. p 891).

Cunha (2018) aponta que essa virada para a laicidade no ensino durou até o ano de 1931 quando, através do decreto 19.941/1931, a disciplina de ensino religioso voltou a ser ofertada de forma obrigatória nas escolas públicas primárias, secundárias e normais. O ER era ofertado dentro dos horários de aulas e de frequência facultativa.

A Constituição de 1946 volta a apresentar o ER como parte do currículo escolar. Cunha (2012) observa:

No que se refere à inserção da disciplina ensino religioso nos horários das escolas públicas deve ter funcionado como elemento para atenuar o conflito confessionalismo versus laicidade. Mesmo com o forte envolvimento do clero católico na defesa da liberdade de ensino, a defesa da laicidade nas escolas públicas permaneceu relegada a posição secundária no debate político. (Cunha, 2012. p 855)

A implementação da primeira LDB (1961) foi resultado de embates entre diversos grupos políticos e religiosos ao longo dos anos que antecederam a promulgação. Cunha (2012) sinaliza que em especial a Igreja católica, mas não somente. Os Espíritas, Maçons, Estadonovistas, a esquerda, os liberais, departamentos universitários entre outros agrupamentos participaram dos embates e manifestaram suas opiniões a fim de impactar decisivamente na redação final do texto.

Ao final da Ditadura Militar que assombrou o Brasil por longos anos, houve uma nova constituinte. Nela, a batalha se dava na entre a laicidade e o confessionalismo. Além disso outros atores entraram em cena:

Na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, o embate entre a laicidade e o confessionalismo no ensino público esteve presente, uma vez mais. A Igreja Católica saiu vitoriosa, mas não sozinha, como nas Constituintes anteriores, de 1934 e 1946. Dessa vez, ela precisou do apoio ativo da bancada evangélica, que cresceu justamente para se contrapor a ela. Com efeito, os pastores que, em geral, se abstinham de participação direta na política, entraram nela ostensivamente, para formar uma barreira capaz de enfrentar a ofensiva que supunham estar em preparação pelos padres. Formou-se, assim, a primeira bancada evangélica da história do parlamento brasileiro, alavancada pelo lema “irmão vota em irmão” (Cunha apud Pierucci, 1996. p. 893).

Mesmo com esses novos atores na disputa, Giumbelli (2008) observa que:

A permanência do ensino religioso como disciplina regular nas escolas públicas tem como principal base jurídica a Constituição de 1988, que não faz senão ratificar as disposições que ganharam vigência, no plano constitucional, desde 1934. Apesar da denominação genérica, o ensino religioso, na maior parte do país, foi campo de atuação quase exclusivo da Igreja Católica, que se estruturou para tanto. Coube-lhe a liderança nos esforços que mantiveram o ensino religioso na Constituição de 1988.

Em meados da década de 1990, é promulgada a LDB sob a lei 9394/96. Em sua redação original, ela observa a pertinência do ensino religioso esco-

lar e, conforme demonstra Giumbelli (2008) retira do Estado, inclusive, a responsabilidade pela remuneração dos professores.

O artigo 33 da LDB, na redação original, trazia ainda outras peculiaridades, a saber:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (Brasil, 1996)

Essa redação, que permitia o ensino confessional ou interconfessional, teve pouca vigência já que no ano seguinte, através da lei 9475/97, alterou-se de forma sensível o artigo 33 que passou a possuir o texto que se encontra em vigor:

“Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” (Brasil, 1997).

Essa atualização da redação do artigo trouxe avanços no sentido da laicidade na educação básica pública. Ao vedar o proselitismo, abre-se espaço para reflexões mais filosóficas, sociológicas e antropológicas acerca das múltiplas manifestações religiosas e de seus impactos nas mais diversas cultu-

ras. Claro, cabe aos documentos norteadores (BNCC e diretrizes curriculares estaduais) o estabelecimento de matrizes curriculares capazes de atender essas demandas e, além desse fator, é fundamental o papel docente que, munido do conhecimento teórico metodológico adequado, faça a mediação de forma efetiva das discussões com os estudantes.

BREVE APANHADO SOBRE A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Sociologia como disciplina do currículo básico no Brasil possui uma trajetória de idas e vindas, valorização e perseguição. Nesse texto pretendemos abordar de forma breve algumas dessas passagens a fim de demonstrar que, embora sua existência não seja novidade, a disciplina ainda carece de “legitimidade” já que sua intermitência na educação pública não permitiu que o campo gozasse de um status mais sólido, como outras áreas do saber.

De acordo com Meucci (2015 p. 252) a trajetória da disciplina no ensino básico se institucionalizou em 1925, ao ser introduzida no programa de ensino do Colégio Dom Pedro II. Barbosa (2021) aponta que: “a Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares das primeiras universidades”.

Meucci (2015) aponta que:

a Sociologia surgiu no currículo do ensino secundário num contexto em que se reclamavam esforços para a centralização do conteúdo escolar [...]Portanto, o decreto de 1925 relativo à educação buscava, sofrivelmente, constituir, se não um sistema nacional de ensino, um conteúdo estável e uma estrutura administrativa regular para o ensino secundário e superior em todo o país. (p. 252)

Evidentemente o aparecimento da disciplina não está descolado de um contexto social propício. Meucci (2015) demonstra que a reforma acontece em um contexto “de uma crise da economia agrário-exportadora e o consequente esgotamento do pacto oligárquico que sustentava as bases do poder político”. Além disso, “a industrialização, ainda que incipiente, fez surgir novos

agentes sociais, assim como um novo modo de vida nos principais centros urbanos” (p. 252).

Como conclusão, Meucci (2015) sintetiza a reforma Rocha Vaz da seguinte maneira:

podemos considerar a Reforma Rocha Vaz uma manifestação titubeante de uma dupla aspiração: o desejo de encontrar uma nova forma mais centralizada de organização do ensino e, mais modestamente, a vontade de rotinizar alguns dos conhecimentos que favorecessem a compreensão dos fundamentos antiliberais da vida social. A institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período (p. 253).

Em 1931, já sob o governo de Getúlio Vargas, acontece uma nova reforma na educação: a Reforma Francisco Campos. Nesse novo regramento, a sociologia fica como obrigatória apenas para o curso complementar (preparatório para admissão em graduações). Meucci (2015 p. 254) observa que a sociologia escolar, à época, possuía um caráter “normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo”. Ainda, “ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade”. Dessa forma, “cumpriu um papel crucial para o período que consiste em ser o locus da justificativa discursiva do Estado Novo”.

No ano de 1942 ocorre uma nova reforma educacional, a reforma Capanema. De acordo com Barbosa (2021):

A partir de 1942 a presença da Sociologia no ensino secundário, denominado colegial, começou a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral, e quase sempre, como Sociologia Educacional, mas no curso clássico ou no científico, praticamente desaparece.

Já na década de 1960, mais precisamente com a LDB de 1962, surgem duas disciplinas que herdaram da sociologia o caráter normativo: OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e a Educação Moral e Cívica. Esses dois novos saberes se tornam fundamentais durante a Ditadura Militar (inclusive na LDB de 1971) e se desidratam no pós-ditadura.

Com a Constituição de 1988 e, principalmente, a LDB de 1996, a Sociologia volta a buscar seu espaço no currículo básico. Barbosa (2021) mostra que, ainda que os saberes da Sociologia fossem obrigatórios, a disciplina em si ainda não era:

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, amparada pela Lei nº 9.394 de 1996, a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Mas não como disciplina obrigatória.

Apenas nos anos 2000, graças à lei A nº 11.68 de 2008 alterou o artigo 36 da LDB de 1996, que retorna a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Mas, esse cenário é fortemente atacado por aquilo que ficou conhecido como a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Essa reforma traz consigo uma nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, em conjunto, diminuem e enfraquecem a Sociologia escolar, relegando-a a um papel secundário, sem condições de aprofundamentos e reflexões tão próprias da área.

Como referência, tomando como ponto o Estado do Paraná, a disciplina de Sociologia está presente apenas nas 2ª série do Ensino Médio, com duas aulas semanais. Uma diminuição de dois terços do total de aulas que possuía anteriormente à reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o Ensino Religioso quanto a Sociologia são áreas do saber que historicamente lutam para se manter no currículo escolar brasileiro. A despeito dos diferentes agentes e interesses que envolvem esses campos de estudo, parece claro que ambas não possuem aquela “legitimidade” tão características de outras disciplinas já estabelecidas. Não por responsabilidade delas, diga-se, mas pelos contextos históricos enfrentados por elas.

Desde a LDB de 1996, com suas reformulações e ajustes, o Ensino Religioso escolar tem se afastado do confessionalismo e do proselitismo e, cada vez mais, se preocupado com uma formação mais cidadã e de alteridade dos estudantes.

Isso se evidencia, por exemplo, ao analisar trechos do Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 400):

- Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença tanto individuais e coletivas, com o propósito de promover o conhecimento e a efetivação do que está prescrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares diferentes de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Em uma análise, ainda que preliminar, fica claro que esses saberes seriam satisfatoriamente desenvolvidos por professores licenciados em Ciências Sociais, uma vez que são também objetivos exigidos para a disciplina Sociologia.

Entretanto, de acordo com deliberação nº 01/2006 do CEE/PR (Conselho Estadual de Educação do Paraná), documento que norteia a distribuição de aulas no Estado, em seu artigo 6º inciso II:

Art. 6º Para o exercício da docência no ensino religioso, exigir-se-á, em ordem de prioridade:

II - nos anos finais:

- a - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso;
- b - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia;

O fato de os licenciados em Ciências Sociais estarem em terceiro lugar na fila para assumir as aulas desse componente curricular, impossibilita uma maior proximidade entre esses campos afastamento entre esse saberes.

O que foi apresentado nesse artigo é ainda um esboço do trabalho de dissertação que está em desenvolvimento. Não está, dessa forma, encerrado em análise e desenvolvimento. O que se pretende aqui é demonstrar um percurso e as primeiras conclusões acerca de um rico campo de pesquisa que necessita um maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Givanilton de Araújo.. Traçando um percurso do ensino de sociologia no Brasil. Anais do ENESEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75581>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL, República Federativa do. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jul. 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 849-864, dez. 2012. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400005&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em 05 ago. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso?. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP. v. 39, n. 145 p. 890-907. Out.-dez., 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018196128>>. Acesso em 11 jul. 2022.

GIUMBELLI, E. ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: NOTAS DE PESQUISA. *Debates do NER*, [S. l.], 2008. DOI: 10.22456/1982-8136.7280. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/7280>. Acesso em: 01 set. 2022.

LAVAL, Christian. Introdução. In: *A ESCOLA não é uma empresa: O néo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina/PR: Editora Planta, 2004. p. IX - XIX.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo/RS, v. 51, ed. 3, p. 251-260, set/dez 2015. DOI <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.02>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 01/2006. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_01_06.pdf>. Acessado em 05 mai. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em <<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br>>. Acessado em 05 mar. 2023.

CONCEPÇÃO DE NATUREZA DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DA E.M.T.I. GOVERNADOR ADAUTO BEZERRA, MASSAPÊ-CE

Francisco Dagmauro do Nascimento¹

RESUMO

Este trabalho resulta de uma sondagem sobre a concepção de natureza de um grupo de estudantes da E.M.T.I. Governador Adauto Bezerra, Massapê-CE. A realização desta sondagem foi motivada pela necessidade de entendermos a percepção de natureza dos estudantes que cursam a Unidade Curricular: Ciência e natureza, construindo nossa sustentabilidade que compõe a trilha de aprendizagem: “Sustentabilidade do nosso mundo”, formada pelas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicada e Ciências da Natureza. Nosso objetivo foi identificar a percepção que os discentes têm da natureza, a fim de alinharmos a experiência de ensino-aprendizagem à realidade experienciada por eles. A metodologia utilizada foi a cartografia social. O uso deste método consistiu na elaboração de desenhos pelos estudantes, de forma livre, para representar suas percepções sobre a ideia de natureza. A partir das cartografias elaboradas pelos discentes, pudemos perceber que apresentam uma diversidade de noções sobre a natureza, entretanto, verificamos a predominância de desenhos relacionados ao verde, a flora, a fauna, aos rios, além de evidenciarem o rural em detrimento do urbano. Os dados construídos por meio desta sondagem nos auxiliaram na elaboração de planos de aulas alinhados com a percepção de natureza do grupo estudado.

Palavras-chave: Concepção de natureza; Cartografia social, Ensino Médio.

1 Mestre em Ensino de Sociologia pelo Profsocio da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, francisco.nascimento2@prof.ce.com.br.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma sondagem sobre a concepção de natureza de um grupo de estudantes da E.M.T.I. Governador Adauto Bezerra, Maspê-CE (Onde sou professor de Sociologia e Filosofia). A realização desta sondagem foi motivada pela necessidade de entendermos a percepção de natureza dos discentes que cursam a Unidade Curricular: **Ciência e natureza, construindo nossa sustentabilidade** que compõe a trilha de aprendizagem: “Sustentabilidade do nosso mundo”, formada pelas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicada e Ciências da Natureza. No início do ano letivo de 2023, fomos designados para ministrar aulas na referida Unidade Curricular, então, nos deparamos com a seguinte indagação: Como desenvolver nossas aulas, construindo dinâmicas de ensino-aprendizagem a partir das percepções e vivências dos discentes em relação a natureza.

Nosso objetivo foi identificar a percepção que os estudantes têm da natureza, a fim de alinharmos a experiência de ensino-aprendizagem à realidade experienciada por eles. Nossa pretensão consistiu em conectar a sala de aula ao mundo dos jovens estudantes. Entendemos ser imprescindível a inserção das percepções e vivências dos discente no ambiente escolar como uma ferramenta pedagógica. Pensamos ser primordial discutir as relações socioambientais a partir das perspectivas e do conhecimento dos estudantes sobre a natureza, tendo em vista a diversidade de significados atribuídos a esta temática.

Para realização desta sondagem, optamos pelo uso da cartografia social, por possibilitar aos estudantes se autocartografarem, enquanto expressavam suas percepções a respeito da natureza. Esta estratégia metodológica possibilita uma aprendizagem participativa e protagonismo estudantil.

Os dados construídos por meio desta sondagem nos auxiliaram na elaboração de planos de aulas sintonizados com a percepção de natureza do grupo estudado, tornando nossas aulas mais vinculadas ao mundo vivido pelos discentes.

METODOLOGIA

Nosso trabalho foi realizado através do método da cartografia social. Segundo Acselrad (2013), este método é composto por diversas perspectivas e, está em constante construção. Contudo, pode ser compreendido como a apropriação de técnicas e modelos cartográficos para representar um espaço, um território, a cultura de uma coletividade por ela mesma. É uma forma dos grupos sociais se autocartografarem.

Segundo Gorayeb e Meireles (2014), a cartografia social opera, de forma crítica e participativa, e vem sendo utilizada por diversos grupos sociais, onde é adaptada à realidade e aos objetivos que cada agrupamento social pretende atingir. Sua utilização está voltada para reivindicação, preservação e conservação de recursos naturais, mapeamento de terras indígenas, manejo agrícola, mediação de conflitos socioambientais, diagnósticos socioculturais e econômicos, dentre outros usos. Várias são as instituições sociais que fazem uso desta técnica, tais como universidades, órgãos ambientais, organizações não-governamentais, associações de moradores e sindicatos.

Como mencionam Alvarez e Passos (2015), a cartografia social não contradiz teoria e prática. Para estes autores, esta técnica possibilita uma unificação entre produção de conhecimento e produção de realidade. O trabalho cartográfico não significa um “sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que [os sujeitos da pesquisa] se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 131). Como podemos verificar, a cartografia social enquanto método de pesquisa estabelece uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos no ato de pesquisar, onde conhecimentos e realidades são produzidos colaborativamente.

Nas instituições de ensino-aprendizagem, a cartografia social representa uma ferramenta pedagógica que estimula a participação dos estudantes por possibilitar uma conexão entre o conteúdo escolar e suas vivências cotidianas, valorizando os saberes já construídos ou adquiridos pelos discentes. Além do mais, ela promove experiências colaborativas, criativas e lúdicas em sala de aula. Enquanto instrumento que viabiliza a aprendizagem participativa, podemos afirmar que a cartografia social “tem por objetivo conferir

protagonismo a diferentes grupos sociais (...) e dar visibilidade à forma como eles compreendem, representam e planejam os seus territórios” (FINATTO e FARIAS, 2021, p. 9). Convém ressaltar que a aprendizagem participativa é inerente às metodologias ativas, figurando como uma estratégia que permite aos educandos construir saberes de forma mais autônoma.

Entendemos que a concepção de natureza dos sujeitos pesquisados não é estática, nem homogênea, porém, está em constante processo de construção. Neste sentido, escolhemos o método da cartográfica social para a realização deste trabalho por não operar com modelos prontos, universais. Contudo, “sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos, que devem ser construídos caso a caso” (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 77). Logo, a partir dessa perspectiva, imaginamos ser possível estudarmos as formas de pensar dos estudantes acerca da natureza, num determinado momento.

Em nossa sondagem sobre percepção da natureza dos discentes da E.M.T.I Governador Aduino Bezerra, Massapê-CE, mais precisamente, dos estudantes da unidade curricular: Ciência e natureza, construindo nossa sustentabilidade, o uso do método da cartográfico social consistiu na elaboração de desenhos, de forma livre, para representar a noção que os mesmos tinham da natureza.

O uso de desenhos, como instrumento de construção de dados, representa uma possibilidade de um grupo pesquisado expressar sua visão sobre determinado tema. Optamos por escolher este dispositivo por acreditarmos que este facilitará aos estudantes exporem suas concepções sobre a ideia de natureza, a partir de suas vivências, de seus ideais e das questões socioambientais que permeiam o cotidiano.

As cartografias foram elaboradas em uma das aulas da unidade curricular: Ciência e natureza, construindo nossa sustentabilidade, no dia 14 de fevereiro de 2023. Solicitamos que os estudantes fizessem um desenho, respondendo a seguinte indagação: o que é a natureza? Para a realização desta atividade, distribuímos folha de papel A4 e lápis de cor para os discentes elaborarem suas cartografias. As cartografias foram produzidas de forma individual, porém, no processo de produção, os alunos dialogaram, discutiram entre si sobre o que desenhar, além de comentarem os desenhos uns

dos outros. Lembramos também que após os estudantes concluírem seus desenhos, eles mostraram suas produções para toda a turma e falaram o que representavam.

A E.M.T.I Governador Adauto Bezerra está situada na cidade de Massapê-Ceará. O município de Massapê está localizado na região norte do Estado do Ceará, a aproximadamente 245km da capital, Fortaleza, e faz parte da Região Metropolitana de Sobral. É, do ponto de vista demográfico, considerado um pequeno município. O referido estabelecimento de ensino-aprendizagem é uma instituição de ensino público que integra a rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Foi fundada em 1977, atendendo, inicialmente, alunos de 1ª a 5ª séries do então 1º grau. Em 1980, implantou-se o ensino de 1º grau completo e em 1986 passou a funcionar também com o ensino de 2º grau (hoje Ensino Médio). Desde de 2007, oferta apenas o Ensino Médio. A partir de 2019, foi convertida para o ensino em tempo integral. Atualmente, atende aproximadamente 520 estudantes, distribuídos em onze turmas, sendo quatro de primeiro ano, quatro de segundo ano e três de terceiro ano.

O público alvo desta instituição de ensino-aprendizagem, em sua grande maioria, reside na periferia da cidade de Massapê-CE e também nos distritos e zona rural do município. São jovens provenientes das classes populares, normalmente usuários do programa Bolsa Família. A turma foco desta sondagem é composta por 50 estudantes, sendo 19 mulheres e 31 homens. A média de idade deles é de 16 anos, e estão cursando a 2ª série do Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo dos períodos históricos, a natureza tem sido concebida e apropriada de diversas formas. Os significados atribuídos a ela, variam conforme “os valores e objetivos de cada agrupamento social” (CARVALHO, 2013, p.18). Sendo assim, a concepção que formulamos sobre esta categoria está atrelada aos nossos juízos de valores, as nossas ideologias e as nossas práticas socioespaciais. Enquanto entidade percebida, podemos compreendê-la como “aquilo que observamos pela percepção obtida através dos sentidos” (WHITEHEAD, 1994, p.07). Entendemos a percepção como “um processo

pelo qual tomamos consciência imediata dos objetos e fatos e de suas relações num dado contexto ambiental. Percepção ‘é sempre uma interpretação pessoal de um evento externo’ (DORIN, 1984 p.163). Neste sentido, podemos afirmar que o sentido que atribuímos a natureza é sempre subjetivo, circunstanciado e contínuo. Como afirmou Merleau-Ponty (1999), “a coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, (...) porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que a investe de humanidade” (p.429). O sujeito que percebe exerce um agenciamento sobre o ser ou a coisa percebida.

O conceito de natureza é uma construção social. Carlos Walter P. Gonçalves (2004) afirma que “toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja Natureza. Neste sentido, o conceito de Natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens” (p. 22). Como bem mencionou Roy Wagner (2012), a imagem e a percepção da natureza representam uma invenção da cultura coletiva.

Como sabemos, na Grécia Antiga, os primeiros filósofos tentaram entender e explicar a origem da natureza, de modo racional. Se até então, o mundo natural era regido por uma supranatureza, estando sob o domínio dos deuses, dos mitos, com o advento da filosofia grega, ele torna-se algo a ser descortinado pelo uso da reflexão. Pensadores pré-socráticos da Escola de Mileto, como Tales, Anaxímenes e Anaximandro, “foram os pioneiros no estabelecimento de princípios explicativos para a natureza, a partir de elementos dela própria, livres dos mitos ou compromissos religiosos” (CARVALHO, 2013, p. 47). Estes filósofos romperam com a perspectiva mítica e tentaram estabelecer um pensamento racional para a compreensão do universo, do mundo, da natureza.

Já na Idade Média, a ideia de natureza aparece atrelada a visão do cristianismo. Segundo Rossatto (2004), a natureza é pensada a partir de duas perspectivas: como prisão da alma e como espelho de Deus. A primeira vertente pensa esta categoria “sempre associada ao corporal, material, sensível, passional – como algo menos nobre ou elevado” (ROSSETTO, 2004, p.20). Enquanto a segunda perspectiva compreende “que tudo o que há no mundo é uma cópia da divindade” (Ibid., p.22). Como podemos notar, a primeira ideia traz a natureza como algo profano que se opõem à figura do criador, do

celestial. Já a segunda, apresenta-a como algo sagrado, divino e que tem a similitude do criador.

Em relação a modernidade, podemos dizer que a natureza é percebida como um elemento externo a sociedade, sendo compreendida como um objeto a ser decifrado e dominado pelos humanos. E neste sentido, “para conhecer a natureza, [o ser humano] deve renunciar à pretensão de ser semelhante a ela” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.27). O natural é apreendido como um recurso a ser explorado e dominado. A compreensão desta categoria, passa pelo entendimento do modo de operação do sistema capitalista. Ao lançar um espectro instrumental e de dominação sobre o socioespacial, a racionalidade capitalista “rompe com [a ideia de] unidade entre a sociedade e a natureza” (LEFF, 2006, p. 56), submetendo-as à lógica da mercadoria onde tudo é convertido em valores econômicos e em lucratividade.

A relação sociedade e natureza precisa ser pensada a partir de valores sistêmicos. Pois as questões sociais e ambientais estão interligadas. Como bem ressaltou Fritjof Capra (1996), a crise que vivenciamos, nada mais é do que uma crise de percepção. Para este autor, a maioria de nós tem uma percepção da realidade inadequada e obsoleta, por isso, temos dificuldades em lidar com os problemas globais. Faz-se necessária “uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores” (CAPRA, 1996, p.23). Já Enrique Leff (2006), entende que a crise ambiental representa uma crise do conhecimento. Sua superação passa pela construção de uma racionalidade ambiental que se distancie da perspectiva produtivista, e nos leve a “repensar a produção a partir das potencialidades ecológicas da natureza e das significações e sentidos atribuídos à natureza pela cultura” (LEFF, 2006, p.69). Como podemos entender, os valores e as práticas que moldam o estilo de vida, típico das sociedades capitalistas, precisam ser repensados e transformados.

Segundo Anthony Giddens (1996), a crise ecológica é resultado do fim da natureza, ou seja, “é uma crise criada pela dissolução da natureza – ‘natureza’ definida em seu sentido mais óbvio, como quaisquer objetos ou processos que existem independentemente da intervenção humana” (GIDDENS, 1996, p234). Neste sentido, para o autor, vivemos numa natureza destituída de natureza. Isto significa que o avanço da sociedade moderna ocorre pela

socialização da natureza através do controle humano sobre o dito mundo natural.

Para Bruno Latour (2013), os modernos inventaram dois polos, um para explicar a natureza e outro para representar a sociedade. Ou seja, o pensamento moderno tenta separar sociedade e natureza. Ao criticar essa visão dicotômica, Bruno Latour afirma que esses dois polos acabaram se confundindo, “devido à própria prática de mediação que esta constituição liberava quando a condenava” (LATOURE, 2013, p. 52). Isto é, a tentativa de purificação ou de distinção entre estas duas categorias terminaram por criar híbridos que as tornaram cada vez mais indistinguíveis.

Compreendemos que estas duas dimensões: cultura e natureza são inseparáveis e articulam as vivências e as relações socioespaciais de um grupo social ou de uma sociedade. Não dá para “desenredar o que é natural do que é social” (GIDDENS, 1996, p. 239). A cultura não é uma instituição fora da natureza, nem a natureza o invólucro da cultura. Entendemos “a humanidade dentro da natureza, a natureza dentro da humanidade” (MOORE, 2022, p. 131). Se os grupos sociais modelam o espaço, também são por ele modelados. Logo, como ressaltou Roy Wagner (2012), “o homem sempre foi cultural, assim como sempre foi natural” (WAGNER, 2012, p. 312). Qualquer ação que busque o entendimento ou a transformação da forma de pensar e de agir de um agrupamento social, precisa partir das vivências e dos significados que os sujeitos atribuem ao mundo que experienciam. Pois sabemos que existe uma íntima relação entre as formas de perceber a realidade, as vivências e o comportamento humano.

RESULTADOS E DICUSSÕES

A partir das cartografias sociais elaboradas, podemos perceber que os estudantes apresentam diversas ideias sobre o que seria natureza. Eles desenharam rios limpos, rios poluídos, montanhas, flores, árvores, animais, o sol, nuvens, crianças tomando banho de rio, lixo, pássaros, animais mutantes, pessoas pescando, pessoas desmatando a floresta, gente cuidando do ambiente. A seguir, apresentamos alguns destes desenhos.

Desenho produzido por uma aluna



A estudante que produziu este desenho nos disse que quis chamar atenção para o papel dos seres humanos de cuidarem da natureza, já que somos a base para a conservação do ambiente, e a natureza depende de nós para continuar existindo. Esta concepção expressa a ideia de uma humanidade responsável pelo cuidado para com o planeta, bem como a continuidade da natureza atrelada a ação humana. Esta percepção é bastante propagada por instituições e tendências dos movimentos ambientais, onde se atribui aos humanos o papel de cuidadores das outras espécies, dos ecossistemas, do meio ambiente. É importante acrescentar que o fato de colocarmos a espécie humana nesta posição, não estamos superando a perspectiva antropocêntrica. Mas reafirmando a noção de uma hierarquia ou distinção entre nós e os não humanos. Fritjof Capra (1996) denomina esta visão centralizada no ser humano de ecologia rasa, pois, os humanos são situados acima ou fora da natureza.

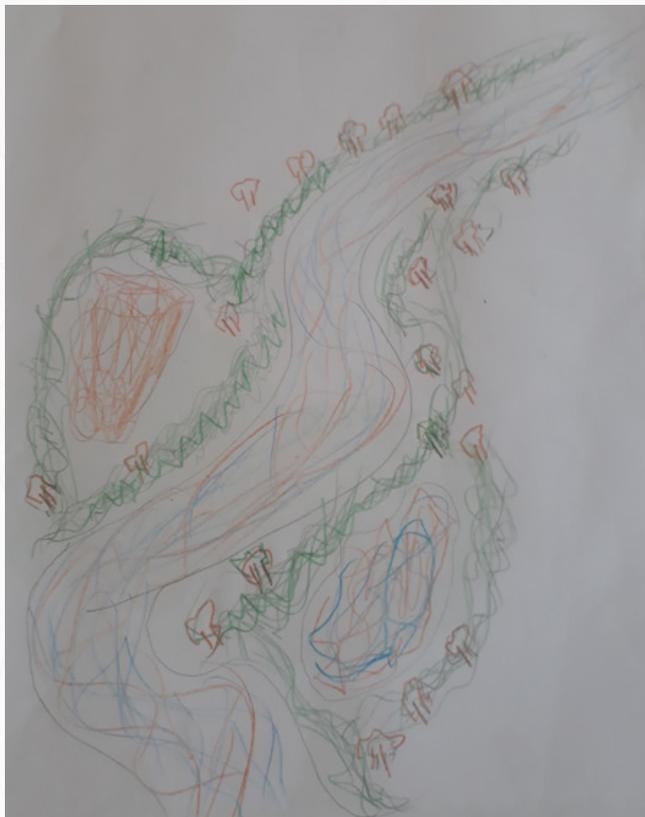
Desenho produzido por um aluno



Nesta cartografia, identificamos: árvores, pássaros, peixes, montanha, rio, o sol, nuvens e pessoas pescando. Ao explicar este desenho, o estudante que o produziu disse que o mesmo significava o lugar que ele habita. O referido discente reside num lugarejo, localizado às margens do rio Contendas (rio intermitente) e no sopé da Serra da Meruoca. Notamos a existência de uma similitude entre a cartografia elaborada e o espaço habitado por ele, logo, este estudante representa a natureza por meio da paisagem vivenciada no cotidiano. Podemos depreender que “o vivenciado pelos educandos contribui para a formação de suas percepções acerca do ambiente” (NASCI-MENTO e SILVA, 2021, p.77). Convém mencionar que a percepção ambiental dos estudantes também é influenciada pelo aprendizado escolar e ainda por informações veiculadas pelos diversos meios de comunicação.

Observemos ainda que este desenho representa a natureza composta também por seres humanos, e não só por aspectos ligados a flora, a fauna e fatores abióticos. Portanto, a concepção deste discente mostra uma natureza formada por componentes humanos e não humanos, bem como a interação entre ambos.

Desenho elaborado por um aluno



Como podemos perceber, esta produção representa a natureza por meio de um rio poluído. Apesar da presença da mata ciliar em alguns pontos das margens do rio, predomina as cores roxa, chamando atenção para a degradação ambiental. O autor deste desenho disse que o mesmo representava o trecho do rio Contendas que corta a cidade de Massapê-CE. Vale ressaltar que o referido rio recebe parte dos esgotos domésticos produzidos na cidade mencionada. É interessante destacar ainda a influência das características do ambiente local na noção de natureza exposta por este discente.

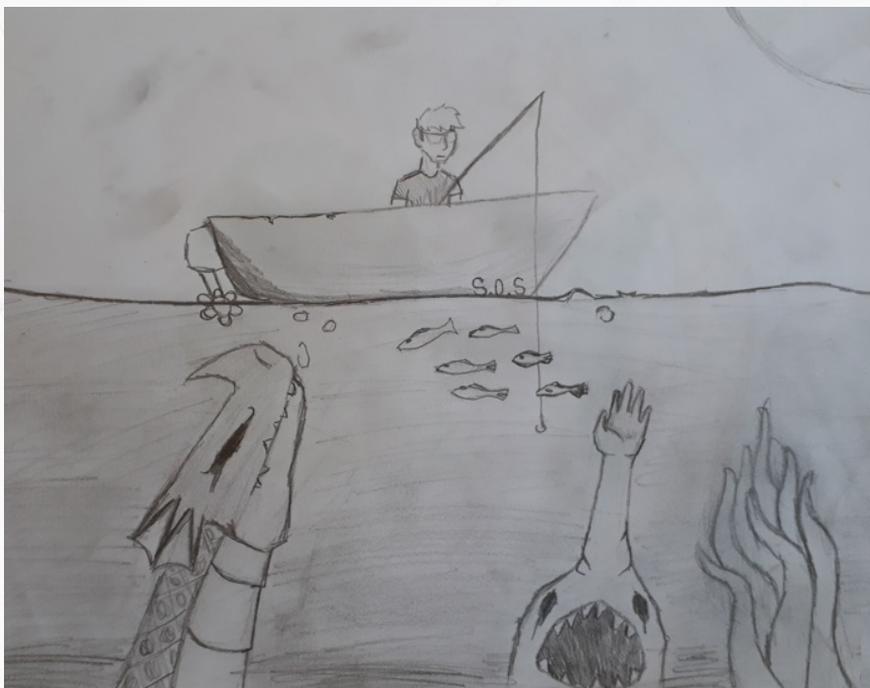
Desenho produzido por uma aluna



Ao observar este desenho, além das flores, das árvores, do oceano, do sol e das nuvens, aparece um contraste entre as árvores verde e uma árvore seca. A discente que o produziu falou que o mesmo representava a natureza viva, conservada e a natureza que sofre com as queimadas, representada pela árvore seca. A concepção de natureza, aqui expressa, traz duas noções: uma de ambiente preservado, conservado e a outra de ambiente degradado.

Ressaltamos que muitos dos desenhos produzidos pelos estudantes trazem concepções de natureza ora relacionada a conservação ambiental, ora a poluição do ambiente. É possível que tal contraste revele a percepção de uma natureza idealizada, desejada, e de um ambiente poluído não almejado. Vejo que os estudantes tentam dar visibilidade tanto aos aspectos da paisagem que estão conservados quanto aos que estão sendo degradados em razão das ações humanas.

Desenho produzido por um aluno



Ao conversar com o estudante que produziu este desenho, ele me falou que o mesmo representava o mar e as dimensões desconhecidas da natureza, isto é, a natureza selvagem que assusta as pessoas, aquilo que desconhecemos. Conforme John Hainnigan (2009), a noção de uma natureza ameaçadora predominou até o século dezenove. Esta visão está “refletida na maior parte da nossa literatura ‘mítica’ do passado e do presente” (HAINNIGAN, 2009, p. 66). Para este autor, essas narrativas apresentavam as florestas e as matas como lugares perigosos, dominados por fantasmas e figuras míticas, cabendo aos humanos se manterem afastados.

Convém salientar que a noção de natureza, como algo desconhecido, representa um dos paradigmas da modernidade. Neste sentido, tudo que era natural, selvagem precisava ser domesticado, civilizado e transformado pelos humanos. Talvez, por isso que a civilização urbana e industrial tenha se desenvolvido às custas da degradação da natureza.

De um modo geral, ao observar os vários desenhos produzidos pelos estudantes, identificamos que apesar de associarem a noção de natureza a uma gama de elementos, existem a predominância de desenhos ligados ao

verde, a flora, a fauna e aos rios, bem como a preponderância do rural sobre o urbano, apenas uma das cartografias fazia referência ao espaço urbana. Também constatamos que poucos discentes colocaram seres humanos em suas produções.

Acreditamos que a percepção da natureza como algo externo aos seres humanos ou como aquilo que está relacionado ao mundo rural, representa um reflexo dos muitos binarismos criados ou reforçados na modernidade. Onde o progresso científico e o esclarecimento ocorrem por meio da cisão entre natureza e sociedade. Cabe salientar que as imagens que os discentes expressam em relação a natureza também dizem respeito ao vivenciado por eles no cotidiano. O ato de pescar ou de tomar banho em rios é uma atividade que se insere em suas práticas socioespaciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os dados construídos por meio desta sondagem nos auxiliaram na elaboração de planos de aulas alinhados com a percepção de natureza dos discentes. Também poderão servir de suporte para outros professores que queiram ou que estejam ministrando aulas relacionadas a temática ambiental. Salientamos ainda que a metodologia aplicada poderá ser utilizada pelas mais diversas disciplinas com o intuito de tornar a dinâmica ensino-aprendizagem mais significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri (Org.) Cartografia social, terra e território. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.

CARVALHO, M. B. de. O que é natureza? São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos; 243).

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

DORIN, Lannoy. **Enciclopédia de Psicologia Contemporânea: Psicologia Geral**. v.1. São Paulo: Livraria Editora Iracema, 1984.

FINATTO, R. A.; FARIAS, M. S. A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra –Paraná. *Geografia, Ensino e Pesquisa*, Santa Maria, v. 25, e. 03, p. 01-28, mar, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43605/pdf>> Acesso em 05 de maio de 2023.

GIDDENS, Anthony. *Para Além da Esquerda e da Direita*. Tradução de Álvaro Hattnher. São Paulo: Ed. UNESP. 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des) caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2004.

GORAYEB, A.; MEIRELES, J. Cartografia social vem se consolidando como um instrumento de defesa de direitos. *Rede Mobilizadores*, 2014. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/>> Acesso em 05 de maio de 2023.

HANNINGAN, John. **Sociologia Ambiental**. Tradução de Annahid Burnett. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. **Movimentos-Funções do Dispositivo na Prática da Cartografia**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2013.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOORE, J. W. (org.). Antropoceno ou capitalismo? Natureza, história e a crise do capitalismo. Tradução de Antônio Xerxenesky, Fernando Silva e Silva. São Paulo: Elefante, 2022.

NASCIMENTO, Francisco Dagmauro do; SILVA, Daniele Costa da. A cartografia social como estratégia metodológica para a discussão da temática ambiental na sociologia do Ensino Médio. Homem, Espaço e Tempo, nº 15, vol. 01, p. 63-83, jan/jul/2021. Disponível em: <<https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/489>> Acesso em 13 de maio de 2023.

ROSSETTO, Noeli Dutra. Natura naturans, natura naturata: o sistema do mundo medieval. Ciência & Ambiente, v. 1, n.1, jan./jun. 2004, p. 16-28. Disponível em: <https://cienciaeambiente.com.br/shared-files/2279/?017-028-1.pdf>. Acessado em 28 de abril de 2023.

WAGNER, Roy. A invenção da cultura. Tradução de Marcela de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2012.

WHITEHEAD, Alfred North. O conceito de natureza. Tradução de Júlio B. Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO CAMPUS CAVÇ – IFSUL SOBRE AS INTERFERÊNCIAS DO MOVIMENTO NEOCONSERVADOR NO TRABALHO DOCENTE

Alexandra Garcia Mascarenhas¹

RESUMO

A conjuntura na qual a educação brasileira foi se inserindo nos últimos anos serviu de estímulo e justificativa para a realização deste estudo, o qual buscou pesquisar se professoras e professores reconheciam as tentativas de censura, de controle e de criminalização docente estimuladas pelos discursos de grupos neoconservadores e se esses produziam impactos sobre o trabalho docente. Como objetivo principal, este estudo buscou analisar se o trabalho pedagógico sofreu implicações a partir dos discursos disseminados por esses movimentos neoconservadores com relação aos conteúdos e material didático e de que forma isso ocorreu. Para este evento foram selecionadas partes da análise, nas quais a relação entre os interesses neoconservadores e neoliberais foram evidenciadas pelo professorado participante deste estudo. Para o desenvolvimento deste estudo, alguns conceitos foram essenciais, como, por exemplo: autonomia docente (BARROSO, 1996; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2012), vinculada à educação crítica e à convicção de que a educação deve proporcionar possibilidades de produção de conhecimentos e de “criação de espaços participativos” (HOOKS, 2017, p. 27; FREIRE, 1996) para que sejam partilhados e oportunizem a emancipação dos sujei-

1 Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais – UFPEL/RS, Doutora em Educação – FAE/UFPEL. Professora de Sociologia do Campus Pelotas, do Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL. alexandragmascarenhas@gmail.com.

tos; e educação crítica, que propõe discutir as relações entre as estruturas de poder existentes na sociedade (APPLE; AU; GANDIN, 2010).

Palavras-chave: Autonomia docente, neoconservadorismo, educação crítica, ensino médio, institutos federais.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte da análise que resultou na tese defendida no ano de 2022, de título “Os impactos da agenda conservadora na docência no ensino médio: o caso do Campus Pelotas – Visconde da Graça – IFSUL”, no qual buscou-se problematizar se professoras e professores percebiam as tentativas de censura, de controle e de criminalização docente estimuladas pelos grupos neoconservadores e que impactos produzem sobre o trabalho docente.

Como objetivo principal, este estudo buscou analisar se o trabalho pedagógico sofreu implicações a partir dos discursos disseminados por esses movimentos neoconservadores com relação aos conteúdos e material didático e de que forma isso ocorreu. Além do objetivo principal, o estudo contou com três objetivos específicos que serão elencados mais adiante.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O campo de realização desta pesquisa foi o Campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). O CaVG é o segundo maior campus do IFSUL, com cerca de 2.640 alunos, sendo 653 estudantes em cursos integrados. Possui cerca de 132 professores e professoras e 78 técnico-administrativos. O CaVG passou a fazer parte do Instituto Federal Sul rio-grandense a partir da publicação da Portaria 715/2010. Antes, o CaVG era vinculado à Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, como Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. O CaVG foi fundado em 1920, como Patronato Agrícola Visconde da Graça; em 1946 passou a ser denominado Escola Agrotécnica Visconde da Graça; em 1961 foi vinculado ao Ministério

da Educação e Cultura; em 1969 foi incorporado ao Colégio de Economia Doméstica da Universidade Federal de Pelotas; e no ano de 1975 o Colégio Agrícola Visconde da Graça, além de formar técnicos nas áreas de Agropecuária e Economia Doméstica, inaugurou o curso de Alimentos, passando à denominação de Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CaVG), permanecendo com essa nomenclatura até 2010 (VICENTE, 2010; IFSUL, 2022).

O CaVG possui quatro cursos técnicos subsequentes presenciais: Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas, Meio Ambiente e Vestuário. Seis cursos técnicos subsequentes a distância: Administração, Agroindústria, Biocombustíveis, Contabilidade, Meio Ambiente e Serviços Públicos. Conta com quatro cursos técnicos de nível médio integrados: Agropecuária, Alimentos, Meio Ambiente e Vestuário.

Além dos cursos técnicos subsequentes e integrados, o CaVG conta com oito cursos de graduação presenciais: Tecnólogo em Agroindústria, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnólogo em Design de Moda, Licenciatura em Física, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Tecnólogo em Gestão de Cooperativas, Licenciatura em Química e Tecnólogo em Viticultura e Enologia. O CaVG possui dois cursos de graduação a distância: Formação pedagógica para graduados não licenciados e o de Pedagogia em Educação Profissional e Tecnológica. Duas especializações presenciais: Ensino de Matemática para os Anos Iniciais e Produção e Uso de Plantas Ornamentais e Bioativas. E, também, possui, no seu quadro de cursos, o Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação.

O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com nove docentes que pertencem ao quadro de disciplinas da formação geral dos cursos técnicos de nível médio. Foram cinco professoras e quatro professores que representaram as disciplinas de Informática, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Música, Química, Biologia e Educação Física.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E ANÁLISE

Para este evento foram selecionadas partes da análise, nas quais a relação entre os interesses neoconservadores e neoliberais foram evidenciadas pelo professorado participante deste estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo, alguns conceitos foram essenciais, como, por exemplo: autonomia docente (BARROSO, 1996; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2012), vinculada à educação crítica e à convicção de que a educação deve proporcionar possibilidades de produção de conhecimentos e de “criação de espaços participativos” (HOOKS, 2017, p. 27; FREIRE, 1996) para que sejam partilhados e oportunizem a emancipação dos sujeitos; e educação crítica, que propõe discutir as relações entre as estruturas de poder existentes na sociedade (APPLE; AU; GANDIN, 2010).

Como objetivos específicos o estudo buscou saber se: a) ocorreram modificações na forma de abordar certos temas, conteúdos ou autoras/es; b) já foi orientada/o formalmente ou informalmente pela coordenação com relação a como abordar certos temas; c) alguma vez foram questionadas/os pelas/os estudantes quanto aos motivos de certos temas ou autoras/es fazerem parte do programa da disciplina; e d) se os conhecimentos da disciplina na qual atuam podem sofrer alguma interferência frente ao atual cenário político brasileiro.

No decorrer da análise, foi possível verificar a presença de autonomia docente no que diz respeito ao que e como ensinar. Além disso, ficou evidente a importância do espaço público, como o lugar que permite aos docentes atuarem de acordo com o que acreditam ser o ideal, em termos de conhecimentos, a serem proporcionados aos estudantes. Segundo as/os entrevistadas/os, a escola pública é um espaço que permite a abordagem de temas que muitas vezes não são contemplados por documentos oficiais que orientam a educação básica, pois em alguns casos não são compreendidos como importantes para o processo educacional, mas como são vistos pelas/os docentes como essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico e da emancipação individual e social dos sujeitos (BOTO, 2005), são incluídos no currículo das disciplinas, a exemplo da fala, a seguir, da professora de Biologia:

“...já dei aula em colégio particular, numa escola religiosa. Então, lá sim, lá eu não podia falar...eu não podia falar em aborto, eu não podia falar em gravidez na adolescência. Eu falava, mas não podia...Foi me dito *“tu não pode trabalhar esses assuntos”*”.

Importante de ser destacado é que durante as entrevistas, em vários momentos as palavras autonomia e liberdade tinham o mesmo sentido. O conceito de autonomia docente foi essencial para este estudo, onde é compreendido como uma construção coletiva, profissional, política, histórica e pedagógica (BARROSO, 1996) dos saberes específicos da docência (TARDIF, 2002). Algo fundamental à educação, para além do trabalho docente, para construção e significação do conhecimento (CONTRERAS, 2012; FREIRE, 1996).

Tratando-se de um campus de uma instituição de ensino federal, como é o CaVG-IFSul, que mantém certas prerrogativas, como, por exemplo, a autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFSUL, 2020), isso é mais significativo. O que fez com que este estudo acolhesse a ideia de que a autonomia existente na origem dos institutos federais interfere na forma como a autonomia docente se apresenta na rede federal, inclusive na possibilidade de implementar ou não certas políticas públicas para a educação.

Além disso, a ênfase dada à escola pública como o local que permite aos docentes colocarem em prática um ensino comprometido com o desenvolvimento da criticidade e da emancipação das/os estudantes também esteve presente, bem como a importância do papel da educação pública e o que ela pode proporcionar aos estudantes e à defesa da sociedade democrática (BOTO, 2005).

Então, ao analisar se os movimentos conservadores vêm produzindo mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente, foi possível verificar que não estão ocorrendo modificações devido às ações desses movimentos. Ao menos não diretamente, de forma a professoras e professores modificarem o trabalho exercido em sala de aula.

Não quer dizer que, de alguma forma, não existam interferências. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – a BNCC – é um exemplo de como os movimentos neoconservadores e seus representantes no legislativo federal fizeram e continuam a fazer valer os seus interesses.

Ao longo do estudo, outros meios de interferência, utilizados pelos movimentos neoconservadores, foram apontados pelas/os entrevistadas/os

e, em alguns casos, associados aos interesses neoliberais, como é o caso da BNCC. São interferências que desestabilizam o trabalho docente e fragilizam a sua autonomia. E são especificamente essas interferências que relacionam os interesses neoconservadores e neoliberais que buscarei apresentar neste artigo.

Ao buscar saber se as/os entrevistadas/os realizaram mudanças na forma de abordar certos temas, conteúdos ou autoras/es, todas/os entrevistadas/os disseram não terem feito modificações a não ser no sentido de “criar novas possibilidades” como foi mencionado pelo professor de Geografia.

O professor de História respondeu que em alguns momentos foi difícil e que determinados/as colegas admitiram repensar como abordar temáticas, autores/as e assuntos por conta da situação política brasileira. Comentou:

“Imagina eu trabalhando, como te falei, no início, na iniciativa privada, talvez outras atitudes eu tivesse também, porque entram outras coisas em jogo, inclusive teu emprego direto, que fica mais vulnerável. [...] Às vezes, dependendo de onde tu está ou determinado plano de conduta que não é tolhido no espaço público”

É preciso considerar, ao analisar as falas das professoras e professores do CaVG, o fato de serem docentes de uma instituição pública que, como mencionado anteriormente, ainda mantém algumas prerrogativas, como, a autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFSUL, 2020).

No entanto, não é somente na sala de aula que podemos perceber, de forma mais evidente, as ações dos movimentos neoconservadores. Preocupações como as da professora de Sociologia, sintetizam outras formas de interferências dos interesses neoconservadores e neoliberais:

[...] o que tem mais influenciado a mim diretamente e preocupado, é que os grupos conservadores, principalmente da educação, eles têm supervalorizado as disciplinas técnicas em detrimento das Ciências Humanas, vendendo a formação rápida como uma formação que emprega rápido. Que fazendo as disciplinas, somente as técnicas, que a empregabilidade é muito mais rápida. É isso que importa. Então desconsiderando totalmente a formação geral e a conscientização, a análise crí-

tica dos fatos e da sociedade [...] na prática o que isso acontece na escola é que os professores da área técnica se reuniram por inúmeras vezes e não chamaram os professores das Ciências Humanas nenhuma vez. Quando chamaram, foi só pra dizer que a nossa carga horária tinha diminuído nos cursos, porque eles acharam que poderiam dar Sociologia, dar História, porque eles debatem vários assuntos dentro da sala. [...] E os alunos reproduzindo o que os nossos colegas falavam, em relação às Ciências Humanas, em relação à Sociologia. Então, esses grupos, claro e obviamente, se reproduzem dentro da escola [...].

Para materializar esse raciocínio, no qual a aliança neoconservadora e neoliberal atua em várias frentes, utilizamos a ideia defendida pela autora Dalila Andrade Oliveira (2020). A autora elenca estratégias usadas pelos movimentos neoconservadores para interferir no cotidiano escolar, que entendemos se complementarem e que fazem parte de um processo que almeja o domínio sobre a política educacional nacional.

A primeira estratégia busca “desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais”, eliminando as resistências contra as políticas de austeridade que o governo impõe (OLIVEIRA, 2020, p. 6). A invisibilidade de problemas como o aumento do analfabetismo, o acesso e permanência nas escolas, a violência e a evasão escolar, problemas factuais, concretos, que interferem profundamente no acesso, permanência e êxito escolar, mas que não são considerados. O sucateamento proposital da educação materializado através dos escassos investimentos, das tentativas de eliminação da autonomia docente e da oficialização da BNCC, onde se legitima a reprodução de conhecimentos reconhecidos como válidos por estarem associados à produtividade ou à validação dos valores neoliberais e neoconservadores.

Para desviar a atenção a respeito dos problemas, ataca-se quem está à frente do ato de educar. Chegamos, então, à segunda estratégia: a de “atacar a autonomia docente e o pensamento crítico”, “(des)intelectualizando o trabalho docente”, incentivando um cenário de desconfiança e instabilidade.

A terceira estratégia, de “instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle”, vincula-se à segunda. Ao atacar a autonomia docente, através da insegurança, o medo, o controle e a vigilância prevalecem. É estimulado o conflito. E não existindo mais a relação entre a escola e a comuni-

dade externa e interna, perde-se muito das características daquela instituição educativa e mais facilmente ela irá ceder à primeira estratégia.

Chegamos à quarta estratégia, a de “desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico” (OLIVEIRA, 2020, p. 11). Quando não resistirmos mais, porque não conseguimos reconhecer as ameaças que nos cercam, a educação deixará de ser, de fato, um direito e se estabelecerá como um grande negócio. Enfraquecem-nos como coletivo de classe e como indivíduos dotados de nossas competências para educar.

A professora de Sociologia, citada anteriormente, exemplificou a efetivação da quarta estratégia, onde, por conta da valorização dos conhecimentos vinculados às áreas técnicas, as disciplinas das ciências humanas são desqualificadas, o que resultou, muitas vezes, na diminuição de carga-horária. Para ela, os colegas se utilizam, frequentemente, das ações de movimentos neoconservadores e neoliberais que, por meio de mudanças nos programas nacionais de educação, a exemplo da BNCC, fazem valer os seus ideais, priorizando certos conhecimentos e, em contrapartida, desvalorizando outras disciplinas.

Talvez essa seja uma das faces mais cruéis das políticas neoconservadoras e neoliberais na educação. Quando quem deveria estar resistindo, enxerga, nessas políticas, os meios para ampliar seus interesses. A realidade é que muito do que é defendido pela aliança neoconservadora e neoliberal faz parte dos valores encontrados em vários espaços da nossa sociedade, inclusive, dentro das escolas.

Na esfera pública, assim como na privada, a quarta estratégia se concretiza através da “culpabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes”, ou *accountability* (Ball, 2005). Nas escolas públicas, é possível verificar a presença de resistência, dada as características da relação entre os servidores e o Estado, que difere das existentes no setor privado. Essa resistência se deve à autonomia docente encontrada na docência na educação pública, elemento que difere do magistério exercido nas escolas particulares, como o comentado pelo professor de História. Segundo ele: “[...] na iniciativa privada, talvez outras atitudes eu tivesse também, porque entram outras coisas em jogo, inclusive teu emprego direto, que fica mais vulnerável”.

Muitas são as estratégias para romper/corromper os espaços de questionamentos e resistências. Nas escolas, estímulos financeiros, de produtividade, são formas de seduzir/entorpecer/cegar gestores, administrativos e docentes. Tais estímulos vêm acompanhados de cobranças, de prazos para implementação de políticas produzidas por indivíduos que pouco ou nada sabem sobre “estar” nas escolas.

E no espaço da escola, uma das “peças” essenciais é a(o) docente. Para que a lógica neoliberal e neoconservadora se espalhe sem ou com menor resistência por parte daquele/a que colocará em prática as políticas públicas de interesse dessa aliança, estimula-se a competitividade entre os iguais, a desunião. Palavras que carregam discursos e constituem formas de ser invadem escolas. Eficiência, qualidade total, meritocracia, competitividade passam a “integrar” não somente a escrita de documentos oficiais, como também as atitudes e o retorno esperado de gestores e docentes. É a performatividade descrita por Ball (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender ao problema do estudo que deu origem a este artigo, foi necessário compreender as forças presentes no cenário político brasileiro. Forças essas que vêm causando modificações em alguns espaços, a exemplo da educação. Mas, principalmente, são forças que vêm causando o enfraquecimento do sistema democrático.

Presenciamos, no Brasil, a exemplo de outros países, a aliança neoliberal e neoconservadora, que associa interesses de mercado às concepções regressistas com relação à função do Estado, da educação, impondo suas visões sobre família e religião.

Nos últimos anos, direitos trabalhistas e previdenciários foram consideravelmente alterados e reduzidos; tributações passaram a atingir, principalmente a classe média; a máquina

pública teve um enxugamento considerável interferindo diretamente nos investimentos em áreas como educação, saúde e meio ambiente, entre outras situações que representam os avanços neoliberais. Assistimos pelos

meios de comunicação o aumento de crimes contra mulheres, LGBTQIA+, homens e mulheres pretas e indígenas.

Nas escolas, as inúmeras tentativas de controle que representam a aliança neoliberal e neoconservadora são, a cada dia, mais perceptíveis: desvalorização da carreira; a BNCC; cortes orçamentários; congelamentos de gastos públicos; escassez de concursos públicos; responsabilização do professorado pelo desempenho escolar; cerceamento docente; avanço da educação domiciliar; militarização de escolas públicas são algumas das situações que conhecemos mais de perto, num espaço de tempo não muito extenso.

Então, no momento em que este estudo foi desenvolvido, mesmo que o enfoque principal fosse os avanços neoconservadores na educação, foi possível apurar as preocupações do professorado que participou do estudo, com relação à ascensão da aliança neoliberal e neoconservadora.

Foi possível verificar que os discursos dos movimentos neoconservadores não produziram impactos evidentes no trabalho docente das professoras e professores do CaVG. Isso não quer dizer que, em algum momento, como foi mencionado, elas/es não notassem suas ações, por conta de relatos, principalmente, através dos meios de comunicação, de professoras e professores sofrendo com a atuação do ESP ou a oficialização da BNCC que claramente atende aos anseios neoliberais e neoconservadores. Ainda assim, não perceberam, efetivamente, influências e tentativas de cerceamento de seu trabalho docente.

Especificamente com relação à BNCC, o IFSUL está, desde o início do primeiro semestre de 2023, organizando, dentro do 4º Seminário de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado, discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, que não foi implementada e que vem encontrando muita resistência por parte dos/as docentes, principalmente das áreas da formação geral.

Volto a reafirmar que a autonomia docente encontrada no IFSUL, resultado da história da instituição, é um elemento fundamental para que possamos discutir a validade dessa Reforma para o nosso compromisso com a educação pública e de qualidade e mais do que isso, para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne.; GANDIN, Luiz Armando. Educação crítica. Porto Alegre: **Artmed**, 2010.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/447>. Acesso em: 04 set. 2017.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). O estudo da escola. Porto Editora: **Portugal**, 1996.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15354-15355-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: **Cortez**, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: **WMF Martins Fontes**, 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática. São Paulo: **Elefante**, 2020.

IFSUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Julho de 2020 - Dezembro de 2024. Site Instituto Federal Sul-rio-grandense, 16/05/2022. Disponível

em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>.

Acesso em: 22 abr. 2022.

IFSUL. **Histórico**. Site Instituto Federal Sul-rio-grandense. 2022. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e a autonomia docente. **Revista Práxis Educativa**, 2020 Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860046/89462860046.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2002.

VICENTE, Magda de Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934):** gênese e práticas educativas. 2010.157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1602/1/Magda_Abreu_Vicente_Dissertacao.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

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 (LATOURET; 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 dos 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

ATENTADO NA ESCOLA ESTADUAL THOMAZIA MONTORO: 5 PONTOS PARA PENSAR O EPISÓDIO E O BRASIL

Ayla Viçosa¹

RESUMO

Este artigo versa sobre reflexões importantes para pensarmos o atentado ocorrido na Escola Estadual Thomazia Montoro, no dia 27 de Março de 2023, na Zona Sul de São Paulo. O artigo está dividido em 5 partes: na primeira discute-se como a crise econômica se desdobra em aumento das tensões sociais. Na segunda, aponta-se uma polarização nas escolas entre a cultura de paz versus a alta do discurso de ódio. Na terceira, aborda-se a necessidade de educação para a diversidade étnico-racial, gênero-sexual nas escolas. Na quarta, aponta-se como a militarização aumenta as tensões do ambiente escolar. E, por fim, na quinta parte, busca-se estabelecer um debate real sobre bullying, e as narrativas que se criam em torno dessa variável. A partir dessa divisão, busca-se fomentar uma reflexão mais crítica e profunda sobre o episódio.

Palavras-chave: atentado; crise; escola; educação; discurso de ódio.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre pontos reflexivos para pensarmos o atentado ocorrido na Escola Estadual Thomazia Montoro, no dia 27 de Março de 2023,

1 Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) - DF; ayla.vicosa@gmail.com

na Zona Sul de São Paulo, por volta das 07h20 da manhã. Nele, um jovem de 13 anos assassinou com 5 facadas a professora Elisabete Tenreiro, de 71 anos e feriu outras 3 professoras e um aluno da escola. O episódio teria sido motivado por a professora Elisabete ter chamado a atenção do aluno, dias antes, por ele ter práticas racistas na escola.

O episódio chocou o país por diversos motivos. Por imagens do ataque gravadas pelas câmeras de segurança da escola terem sido divulgadas pela grande imprensa e mostrarem a frieza com que o jovem esfaqueia a professora Elisabete e o ódio com que parte para cima de seus colegas; o fato de uma professora por combater uma prática racista em ambiente escolar ter sido vítima do ataque; as revelações sobre a “preparação” para o crime; o engajamento “positivo” que pessoas sádicas e cruéis deram, nas redes sociais, repercutindo o episódio como algo bom; o aparente cenário de, mais uma vez, o bullying ter sido parte das motivações de um atentado em uma escola.

Mas, parando para pensar, quais as razões desse jovem para o ataque? Será que pensar a questão do bullying como motivo do episódio é suficiente para o entender o que aconteceu? E a escola, será que consegue dar conta sozinha das questões que permeiam o episódio?

O artigo está dividido em 5 partes: na primeira discute-se como a crise econômica se desdobra em aumento das tensões sociais. Na segunda, aponta-se uma polarização nas escolas entre a cultura de paz versus a alta do discurso de ódio. Na terceira, aborda-se a necessidade de educação para a diversidade étnico-racial, gênero-sexual nas escolas. Na quarta, aponta-se como a militarização aumenta as tensões do ambiente escolar. E, por fim, na quinta parte, busca-se estabelecer um debate real sobre bullying, e as narrativas que se criam em torno dessa variável. A partir dessa divisão, busca-se fomentar uma reflexão mais crítica e profunda sobre o episódio.

Fato é que o atentado na escola Estadual Thomazia Montoro reflete alguns pontos de desafios para a educação por um lado, mas para a sociedade brasileira e famílias de estudantes de todo o país. Pensar sobre quais e como as variáveis que envolvem o episódio se relacionam é primordial para evitar futuras tragédias como essa.

A justificativa para esse trabalho se dá pela necessidade de aprofundarmos a discussão na educação e sobretudo no ensino de Sociologia na educação básica, as variáveis que se relacionam com a violência – com especial destaque para a violência escolar. Esse episódio mescla uma série de conflitos que interagem entre si, culminando em tragédia.

A relevância do artigo proposto se dá por dois fatos: o primeiro é a crescente em atentados a escolas que vem acontecendo no Brasil nos últimos anos. O segundo é, por se tratar de um episódio ocorrido meses antes do nosso encontro, não temos ainda uma literatura vasta sobre o ocorrido em si. Com esse artigo, visa-se fomentar a partir do apontamento das cinco variáveis citadas, a discussão e produção de pesquisas científicas que abordem o ocorrido de maneira crítica.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para o desenvolvimento deste artigo, fora feita essencialmente uma pesquisa bibliográfica direcionada, onde buscou-se notícias relacionadas ao episódio do atentado (realizando-se leitura integral das mesmas), como também o que está previsto em lei nos dispositivos jurídicos que versam sobre a educação de base brasileira, além da contribuição de teóricos da educação, sociologia e ciências humanas acerca das variáveis analisadas no decorrer do artigo.

Os objetivos do artigo são: buscar a contribuição de autores que têm debatido a crise e seus impactos na vida social; refletir sobre como a escalada do discurso de ódio, por um lado, afetou a subjetividade dos indivíduos e, por outro, está alerta em sua cruzada contra os dispositivos educacionais que tentam assegurar uma educação para a diversidade e tolerância em nossas escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como se trata de um episódio muito recente, para o desenvolvimento desse artigo, foi feita uma pesquisa em portais de comunicação que repercutiram o episódio, articulando as discussões de HARVEY (2011) sobre crise

econômica, juntamente com as discussões de PINHEIRO-MACHADO (2019) e BROWN (2019) sobre o impacto da crise na vida social e, por consequência, na subjetividade de indivíduos. Aproveita-se ainda a discussão das autoras e, juntamente com ARAÚJO (2020), reflete-se como setores da extrema direita estabelecem uma cruzada na educação contra as discussões de gênero em ambiente escolar sob o pretexto de combater uma ideologização dos estudantes.

VIÇOSA (2019) e CASTRO (2016) são mencionados para exemplificar como o modelo de militarização aumenta as tensões escolares, enquanto TOLENTINO (2023) reflete sobre uma gama de questões relacionadas ao episódio, maior que a narrativa simples do bullying como causa do atentando.

Há ainda uma articulação de documentos que organizam a educação de base do Brasil, como a LDB 9394/96, as DCNs, o PNE de 2014 e os artigos 204 e 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, mostrando como esses documentos conversam e estabelecem como sentido comum a educação dos estudantes brasileiros para a diversidade e tolerância.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

CRISE ECONÔMICA SE DESDOBRA EM AUMENTO DAS TENSÕES SOCIAIS

Vivemos uma crise do sistema capitalista sem precedentes desde 2008. A partir disso, economias do mundo inteiro desmoronaram, e com isso surgem desdobramentos de alto impacto social na vida das populações de países inteiros: demissões em massa, alta nos índices de desemprego, inflação impondo uma verdadeira carestia quando pensamos o custo de alimentos e itens básicos para a manutenção da vida como vestuário, itens de limpeza ou higiene pessoal, além da alta no preço dos combustíveis. Após 12 anos de crise, essa se aprofunda com a chegada da pandemia global do Coronavírus, fazendo com que a sociedade tivesse que reinventar seus modos de vida para evitar maior propagação do vírus. No caso do Brasil, vivenciamos esse processo em meio ao (des)governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, responsável por uma política negacionista de gestão da pandemia, negando

e desestimulando a vacinação, estimulando o uso de medicamentos preventivos da COVID-19 sem eficácia comprovada cientificamente, a recusa em estabelecer e respeitar os lockdowns, como pela demora na aprovação de auxílios emergenciais para a população, aprovados em uma escala insuficiente. Nos jornais, surgem chocantes imagens e vídeos de família inteiras revirando caminhões de lixo e descarte dos açougues, na busca de ossos para incremento de suas alimentações. O desemprego atingiu índices altíssimos no país e o Brasil voltou para o mapa da fome mundial. Alta parcela da população passou a viver em insegurança alimentar². O trabalho e ensino remotos tornaram-se uma realidade. E após essa tragédia, que vitimou mais de 600 mil brasileiros - sem contar as subnotificações -, depois de dois anos de pandemia, tivemos um ano eleitoral em 2022. Numa eleição extremamente polarizada e marcada por inúmeros episódios de violência política, o Brasil consagrou Luiz Inácio Lula da Silva como novo Presidente do Brasil, por uma diferença que não chegou a 4 milhões de votos, constatando a cisão do país entre os dois candidatos.

Depois de todos esses episódios, entramos em 2023, após derrotar nas urnas o projeto de setores protofascistas brasileiros, que estiveram no controle do país por 4 anos. Com a tarefa de reconstruir o país, eliminar as ameaças golpistas e fascistas e vencer o discurso de ódio.

Logo no início de janeiro deste ano, nos deparamos com uma ação orquestrada por setores da ultra direita apoiadores de Bolsonaro, acampados em frente ao Quartel General do Exército em Brasília, que culminou numa depredação criminosa e terrorista do STF, Palácio do Planalto e Congresso Nacional³. As imagens e vídeos do episódio demonstram que os agentes envolvidos naquela ação estavam movidos por emoções agressivas, nos

2 <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos#:~:text=Em%202022%2C%20o%20Segundo%20Inqu%C3%A9rito,brasileiros%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20fome.>

3 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/o-dia-em-que-bolsonaristas-invadiram-o-congresso-o-planalto-e-o-stf-como-isso-aconteceu-e-quais-as-consequencias.ghtml>

atestando que os sentimentos que mobilizam as pessoas que se identificam com esse espectro político estão muito associados ao ódio. É nesse país, destrozado por uma péssima gestão de Estado e Governo, com diversos direitos desmontados e com ressentimentos acumulados por, ora razões legítimas, ora manipulações da indústria de *fakenews* que se instaurou no Brasil, que temos o ambiente de 2023.

Em “Cadernos do Cárcere”, GRAMSCI discorre sobre uma série de elementos fundamentais para se entender a política moderna do início do século XX. Curiosamente, ao discorrer sobre a “crise de autoridade” e sobre o “interregno”, o autor afirma:

“O aspecto da crise moderna que se lamenta como onda de materialismo está ligado ao que se chama de crise de autoridade. Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais dirigente, mas unicamente dominante, detentora da pura força coercitiva, isso significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acredito mais no que antes acreditavam etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verifica-se os fenômenos patológicos mais variados.”

Esses fenômenos patológicos variados são típicos dos momentos das crises de autoridade, e como diversos/as autores/as já dissertaram sobre, nos momentos de crise, temos um ambiente muito fértil para o fortalecimento de extremismos. Pensando em não me alongar, colocarei aqui apenas a reflexão de que, no Brasil, como parte desse fenômeno, temos o fortalecimento de uma extrema-direita conservadora, fundamentalista religiosa, não só misógina como antifeminista, racista e LGBTQIA+fóbica, sob suposto pretexto de defesa da família tradicional. BROWN (2019) atribui muito disso a figura do “macho destronado” se ressentir com as pequenas e poucas conquistas que setores historicamente oprimidos obtêm durante o período em que, no Ocidente, viveremos o que FRASER chamará de neoliberalismo progressista, na medida em que a população sente a vida degradar e se decompor com perdas de direitos, agravadas sobretudo pela chegada da crise.

As escolas, como qualquer espaço da sociedade, não passam imunes às tensões sociais que ambientam a sociedade. Pais, mães, professores, ges-

tores, funcionários, estudantes, são partes do tecido social que constituem as tensões postas socialmente e que, em ambiente escolar, entram em confronto. Sabe-se que o espaço da escola é um espaço de mediação de conflitos por natureza, e que essa mediação é parte do processo educacional previsto em nossas legislações educacionais. Mas, aqui, chamamos atenção para o fato de que, por aspectos conjunturais (que vão desde a crise do capitalismo até um trato inadequado da questão do bullying), a escola tem sido palco e ambiente de tensões mais agudas, que não se mostravam/eram velados em outros momentos e, agora, se impõem de forma incisiva e por vezes, violenta.

CULTURA DE PAZ X A ALTA DO DISCURSO DE ÓDIO

Iniciamos esse tópico com uma relação de oposição: por um lado, o esforço de especialistas e profissionais da educação em promover a cultura de paz nas escolas como forma de contribuir na função escolar de mediação de conflitos e, por outro, o aumento dos discursos de ódio cenário brasileiro têm jogado no ambiente escolar novas tensões para serem administradas, como também colocado os agentes integrantes da comunidade escolar, por muitas vezes, uns contra os outros - com especial destaque para a relação aluno-professor.

Tais tensões foram promovidas, ao longo do período de 2018-2022 pela figura do então presidente eleito da república Jair Messias Bolsonaro em diversos episódios.

Com uma campanha marcada pelo discurso armamentista e de extermínio de criminosos, Bolsonaro conseguiu dialogar com o sentimento de insegurança diante da criminalidade, enquanto o campo progressista dos partidos políticos, mais uma vez, furtou-se de fazer um debate sério e acessível para a população sobre segurança pública. Em seguida, logo após a confirmação de sua eleição, Bolsonaro orientou os estudantes apoiadores de sua “plataforma” a filmarem professores que falassem contra sua pessoa no dia

seguinte de sua eleição, nas escolas⁴. Para além desse episódio, o período do governo do ex-presidente fora marcado por uma alta instabilidade na pasta da educação, mas uma contínua cruzada contra os professores e à uma educação crítico-reflexiva, sobretudo a promovida pelas ciências humanas. Todos esses ataques ocorreram sob o suposto pretexto de que, por parte dos professores da educação básica ocorresse uma “doutrinação esquerdista/gayzista/feminazi”, com a propagação de coisas inexistentes como a “ideologia de gênero” e o “marxismo cultural”. Cabe destacar que esses valores fantasiosos que o setor ligado ao bolsonarismo denunciava eram disseminados em redes sociais e aplicativos de comunicação - sobretudo no whatsapp - de forma alarmante, com claro intuito de despertar a histeria de pais, mães e pessoas comuns da população, mobilizando seus afetos para o combate à sexualização e doutrinação de crianças e adolescentes promovido por professores da educação básica. Toda a essa propagação associada, portanto, contribuiu para aumentar as tensões no ambiente escolar.

Contrariando tudo isso, a educação de base brasileira vem num esforço a partir de suas direções de escola e professores em promover a chamada cultura de paz, que de acordo com a ONU, se define como:

“Um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção ao meio ambiente para as oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações.”

4 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2018/11/05/bolsonaro-defende-que-alunos-filmem-professores.htm>

Como podemos ver, o que fora estipulado na educação nos últimos anos entra em conflito gritante com um ambiente de tranquilidade e serenidade nas escolas, promovido pela cultura de paz. Se ainda considerarmos a apologia armamentista feita por Bolsonaro, como também a alta do discurso punitivista - tratando sempre a criminalidade como um desvio moral individual, e não fruto de contradições sociais estruturais que privam sujeitos de direito de acessar os mesmos -, temos um discurso sendo exercido de forma normativa pelo Estado brasileiro estimulando resoluções violentas de conflitos a partir de contrariedades cotidianas, resultando em uma banalização da violência e aumento da intolerância, de todas as ordens.

NECESSIDADE DE CULTURA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, GÊNERO-SEXUAL NAS ESCOLAS

Como muitos são os documentos que norteiam a educação brasileira, certo é dizer que a composição de cada um deles contém diversos objetivos e metas. Mas, podemos perceber que documentos como as DCNs, LDB e o PNE dialogam entre si na maioria de suas escrituras. Podemos identificar, com uma leitura apurada, um vetor comum na educação nacional de base brasileira: educar estudantes para a diversidade, seja ela de gênero, sexualidade, étnico-racial, religiosa e etc, conforme vemos nas citações abaixo:

“TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...) VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...) XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

(...) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.”⁵

“Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes à matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;(...)

IV – a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;”⁶

“Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no [art. 214 da Constituição Federal](#).

(...) III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

5 Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

6 Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

- (...) V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- (...) VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- (...) X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.⁷⁷

Tais objetivos, metas e princípios não são pensados espontaneamente. São frutos, na verdade, de um processo político de organização jurídica que se inicia no final dos anos 80 e perdura até os dias de hoje: como os dispositivos jurídicos que organizam a vida em sociedade estarão elaborados na forma da lei. Inicialmente, desse processo, temos a elaboração do maior documento ordenador da sociedade brasileira: a Constituição Federal de 1988, que também prevê funções e objetivos para a educação, onde em sua escritura verifica-se:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;⁷⁸

Essa disputa pelos dispositivos jurídicos expressa muitas leituras de Brasil. Felizmente, nos documentos mais importantes que organizam atualmente a educação brasileira, ainda que de forma insuficiente, reflete-se sobre

7 Fonte: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

8 Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

algumas desigualdades históricas e estruturais que fundam a sociedade brasileira. O racismo, o patriarcado, o patrimonialismo e o peso da família tradicional heterocisnormativa são algumas dessas instituições. Em um país que pretende-se plenamente democrático, é necessário que os dispositivos jurídicos atuem no sentido e diminuir até extinguir essas desigualdades. Fruto dessas desigualdades temos a Lei 10.639/03 que obriga o ensino de história da África em todas as escolas brasileiras, como também a importante e fundamental lei de cotas para ingresso em universidades públicas e para seleção em concursos públicos. Têm-se tentando avançar na discussão de gênero e sexualidade nas escolas, levando-se em conta que o Brasil é um dos países com maiores índices de crianças vítimas de violências e abusos sexuais no mundo. No entanto, os mesmos setores de extrema-direita já mencionados nesse artigo atuam de forma consciente para sabotar a implementação dessa discussão nas escolas, a partir da desmoralização e desvirtuação da proposta, acusando-se parlamentares sérios e comprometidos com as funções sociais da educação de tentar promover a entrega de um “kit gay” nas escolas, que sexualizaria nossas crianças e adolescentes, e onde os professores seriam os “promotores” dessa “perversão”. Em um rápido retrospecto do que pautou as eleições de 2018, cabe destacar, um dos conteúdos que mais circulara nos WhatsApp da população falavam de “mamadeira de piroca” sendo entregues nas escolas para crianças, caso Bolsonaro perdesse as eleições para seu concorrente, Fernando Haddad do PT.

Chama a atenção a forma histórica com que os setores de extrema-direita fazem o combate a essa educação sexual. Poderíamos pensar que esse é um fenômeno isolado no Brasil, mas isso seria por demais “dourar a pílula”. BROWN (2019) nos traz uma reflexão em que:

“Mais do que uma convicção ideológica, a justiça social – a modulação dos poderes do capitalismo, colonialismo, raça, gênero e outros – é tudo o que se põe entre manter a promessa (sempre não cumprida) da democracia e o abandono generalizado dessa promessa. O social é o local onde somos mais do que indivíduos ou famílias, mais do que produtores, consumidores ou investidores econômicos e mais do que meros membros da nação. (BROWN, 2019, p. 38)”

Analisando o combate ao progresso de uma agenda de demandas históricas das mulheres que vem avançando, enfocando na contrariedade dos setores conservadores a inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, e finalmente, enfocando no discurso contra a chamada ideologia de gênero na América Latina, ARAÚJO afirma que:

o vocabulário utilizado e a vinculação entre os conceitos de família e de democracia causou indignação por parte destes coletivos, os quais se apresentam como pró-família, e de lideranças religiosas e conservadoras que mais uma vez chamaram a atenção para os riscos de subversão de uma ordem moral “natural”, da interferência do Estado na esfera privada e da imposição daquilo que chamam ideologia de gênero”. (ARAÚJO, 2020, p. 98)

Falar dessa perseguição a esses dispositivos que asseguram educação para a diversidade é importante nesse artigo, pois o jovem responsável pelo atentado, conforme mencionado na introdução, estava envolvido em um episódio de racismo quando fora repreendido pela professora que assassinou, dias depois do ocorrido. Sua reação demonstra não só a incorporação da banalização da violência em decorrência da alta do discurso de ódio como já mencionado, como também que o jovem se sentiu de alguma forma violentado ou com seu direito cerceado por não poder praticar livremente racismo com um de seus colegas.

O ambiente escolar é um espaço que reflete as contradições da sociedade. Logo, as formas mais comuns de violência e opressão são reproduzidas nesse lugar. Um dos papéis da escola (aliada, segundo a Constituição, cabe dizer, a sociedade e a família⁹) é o de desconstruir e desnaturalizar esses discursos e narrativas segregadores. Mas ninguém chega pronto. A convivência no ambiente escolar é parte fundamental da formação de nossos jovens para a diversidade, para um exercício pleno da cidadania e para o respeito à democracia. Logo, é necessário para formar jovens feministas, antirracistas e anti-LGBTQIA+fóbicos mecanismos educacionais, previstos em lei, para

9 ARTIGO 205, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

estimular o pensamento e consciência de igualdade de direitos diante da diversidade de sujeitos.

MILITARIZAÇÃO AUMENTA AS TENSÕES DO AMBIENTE ESCOLAR

Nesse momento do artigo, peço licença aos leitores para falar em primeira pessoa. Atuo como professora da educação básica no DF ministrando Sociologia para turmas de ensino médio desde 2017. E em 2019, defendi meu TCC para obtenção do título de bacharelado em Sociologia na Universidade de Brasília, investigando as representações sociais que estudantes e professores de uma escola do DF faziam das recentes mudanças na educação, com enfoque em 3 projetos, sendo dois nacionais e um de âmbito distrital: A Reforma do Ensino Médio, o projeto da Escola sem Partido e o programa de Militarização de escolas do DF. Embora a pesquisa não tenha sido realizada em uma escola militarizada, as representações sociais de estudantes e professores apareceram no campo a partir do contanto com terceiros (sejam outros estudantes ou outros professores) e nos mostraram algumas percepções relevantes para esse artigo, pois todas confluem para um sentido: a militarização de escolas aumenta as tensões do ambiente escolar, como podemos ver no relato abaixo, que selecionei para exemplificação em meu TCC:

“A escola que meu irmão tá estudando (...) militarizou agora. (...) Esses dias o meu irmão chegou lá em casa porque não deixaram ele assistir à aula porque ele não estava com o cabelo cortado. O cabelo dele é muito grande e ele não gosta muito de cortar. Aí a escola falou que não podia tá com esse cabelo do tamanho que estava, mandou ele voltar para casa e falou que ele só voltasse quando o cabelo dele tivesse cortado. Tá, beleza. Beleza você querer tirar o tráfico da escola mas agora você proibir uma criança de 13 anos de assistir à aula porque o cabelo dela está grande? Por que a cabelo grande interfere na educação que ele vai ter? Impede ele de aprender alguma coisa? (...) Lá tem crianças de 6º ano 5º ano de 12, 11 anos. É muito pesado você trazer um ambiente desse para escola e ter que ouvir esse tipo de coisa né, ‘aí você não vai assistir aula porque seu cabelo tá grande, sua unha tá grande’. Eu acho isso horrível. Tem que ser uma relação de respeito mútuo, sabe? E não de você ser tratado como um animal.

(...) Ainda mais as periferias, eu acho que foi proposital. Não acho que seja em prol da Educação. (Estudante 05)

"A escola é um lugar de acolhimento. Você não pode agir como se a escola fosse um lugar que você não gosta de estar. Você tem que fazer as crianças gostarem da educação, gostarem de ir para escola. Aqui a gente aprende a gostar de ir para escola e a gente fica feliz de ir para escola. Mas você colocar um monte de policiais mandando, você não vai, sabe, mudar alguma coisa. A gente vê que principalmente nas escolas das periferias daqui do DF que tá tendo isso (militarização), então as crianças aprendem a temer o policial, Então aprendem a ver o policial com medo. Eu acredito que seja estratégico você colocar nas escolas da periferia. (...) Você ver uma foto com um monte de criança de cabeça baixa, os policiais passando não é legal." (Estudante 04)

"Pelo que eu entendi do processo da militarização das escolas, dá para perceber que tem é para formar um caráter mais fechado (d) o aluno, fazer com que ele não tenha identificação própria. 'Ah, eu sou negro eu quero fazer o que eu quiser com meu cabelo' não dá. Mas eu acho que deveria mudar o pensamento, sabe, tipo, a escola é para você se descobrir na verdade. Você vem para cá, você conhece as pessoas e você descobre quem você é. Tem, tipo, regras para você fazer o que eles querem que você faça e você não tem a brecha para você olhar e falar o que você quer falar." (Estudante 03)

"Eu não sei muito sobre isso. Eu acho que quando eles começam a tipo mandar o aluno de se arrumar e ele tem que voltar para casa, essas coisas acaba que a criança vai procurar um lugar nas drogas, em outro lugar." (Estudante 02)

"Eu não sei muito também, mas pelo que eu entendo, é a entrada das PMs nas escolas, e aí vão colocar certas regras para meio que deixar os alunos mais educados, mais respeitosos. Então tira muito a liberdade do aluno, do estudante. Tem também o negócio de uniforme ser mais arrumado, você não pode usar brinco tem que vir com o cabelo preso, as escolas não podem ter grafite, não dá para dar certo movimentos, certos projetos e tipo, dizem que é pelo respeito também, para ajudar as escolas que estão com problema de droga, que dá muito trabalho e tal. Pelo que eu entendo é isso." (Estudante 01)

"Vai meio que impedir o estilo da pessoa, né. Pelo menos para mim, eu sinto que se militarizar-se a (nossa) escola, esse negócio de cortar o cabelo curto demais, ia ter um processo enorme para as pessoas aceitarem. Eles não iam aceitar minha cor, meu cabelo e tipo, eu não ia me sentir bem, e aí eu ia acabar procurando refúgio em outro lugar." (Estudante 02)

“Já está, né, professora, igual a gente falou: eu acho que as crianças só vão ter mais medo de policial e às vezes eu acho que na periferia é exatamente isso que eles querem: que as pessoas da periferia tenham medo da polícia. Eles querem jogar a pessoa dentro do armário de novo né. Não só nessa coisa da homossexualidade, mas no armário da repressão.” (Estudante 04)

“É você tornar as pessoas mais reprimida né, as pessoas não podem mais ter o seu jeito. Por exemplo meu irmão, que gosta do cabelo grande ele não vai poder mais andar de cabelo grande. Eles querem pegar e reprimir. Eles querem atingir as pessoas, os periféricos. Mas na verdade essa droga não vem de lá. Eles querem prender uma pessoa com 50 gramas de maconha, mas por que que eles não prendem uma pessoa que carrega 39 kg de cocaína? Porque eles não querem pegar pela raiz mesmo. Eles querem... a intenção deles é pegar só as pessoas de periferia mesmo. Mas já era obrigação do governo, já é obrigação dele essa segurança. Então tipo assim, não é para as crianças ficarem boas, não é assim.” (Estudante 05)”

Além disso, os relatos que tive de colegas em escolas militarizadas, como as notícias no DF sobre episódios envolvendo alunos, professores e policiais foram alarmantes. No primeiro caso, uma colega que lecionou na regional de Planaltina, em uma escola militarizada, relatou que:

“Um dia, o professor x¹⁰, de Filosofia, estava no seu carro, no estacionamento da escola, e ele é um homem negro. De repente, o policial da escola o derrubou no chão, o imobilizou e o acusou de estar roubando o próprio carro. Os alunos que tiveram que intervir dizendo que ele era professor da escola e que aquele era seu carro, para acabar com a situação. Um absurdo!”

Enquanto isso, o que nos revelam as notícias sobre o cotidiano de escolas militarizadas no DF são constantes episódios de racismo e violências perpetrados contra estudantes por parte dos policiais de escolas militarizadas, como também nos revela a pesquisa de CASTRO (2016) sobre escolas militarizadas no Goiás, é que por muitas vezes, o espaço dedicado a “educação cívica” promovida por esses agentes (policiais) nos convênios de parcerias entre escolas e corporações da segurança pública dos estados, na verdade,

10 Nomenclatura fictícia, para preservar a identidade dos envolvidos no episódio.

se traduz como um espaço para propagação de “valores” entendidos no senso comum como “éticos”, sem uma reflexão científica ou se quer aprofundada sobre eles, além de acontecerem muito episódios de proselitismo religioso, o que é contra o que está previsto em nossas legislações educacionais, como a LDB 9495/96.

Podemos constatar, portanto, que de fato, o ambiente escolar têm passado por tensionamentos acima da média ao longo dos anos, por inúmeros fatores conjunturais. Mas, certamente, a militarização não é a resposta adequada para gestão dos conflitos escolares não apenas por inadequação pedagógica como, também, por ela contribuir diretamente para que esses conflitos cresçam e se acirrem.

UM DEBATE REAL SOBRE BULLYING: SEM TAPAR O SOL COM A PENEIRA

Chegamos ao último tópico desse artigo com um título provocativo visando, não apenas analisar o peso do bullying para que esse episódio ocorresse, mas também refletir sobre como esse argumento tem sido acionado para criar narrativas sobre as tensões em ambiente escolar.

Segundo colegas do jovem adolescente responsável pelo ataque, o mesmo sofria bullying dos colegas de escola. Fazendo uma rápida pesquisa sobre o histórico de atentados no Brasil e em países como EUA, podemos ver que a maioria dos ataques que resultam em mortes nas escolas é cometido por pessoas vítimas de bullying.¹¹

Esse conjunto de práticas violentas acontecem em ambiente escolar justamente por essa ser, como já dito, um espaço onde diversas formações culturais se encontram e, a partir disso, se confrontam, trazendo a tona muito do “senso comum” que é reproduzido no conjunto da sociedade. No entanto, é preciso ter muito cuidado quando aponta-se essa como causa principal desses atentados, pois seguindo essa lógica, podemos imputar culpas e responsabilidades para os agentes errados. Uma leitura por demais simplista

11 Pesquisa feita nos portais x, y, z, com as palavras chaves “atentado”, “escola” e “bullying”.

concluiria que a responsabilidade pelos episódios de atentados em escolas são os jovens que praticam bullying. Mas se são jovens e estão na escola, estão em processo de formação. Segundo a própria LDB, a responsabilidade pela educação de nossos jovens é da família, escola e sociedade. Quando um episódio tão alarmante e triste como o atentado escolhido para ser abordado nesse artigo acontece, essa tríade falhou em conjunto na formação tanto dos jovens que praticam o bullying, como na do que comete o atentado. Essa falha, como tentamos expor nesse artigo, não é fruto do acaso. Se relaciona com diversos aspectos socio-político-culturais de uma sociedade. Professores enfrentam verdadeiras batalhas diárias para exercerem suas profissões nas escolas, no cotidiano. O texto de TOLENTINO, no portal virtual Carta Capital trás algumas dessas contradições, onde:

“o crime ocorrido (...) está inserido em um contexto de desqualificação e perseguição dos professores, um processo que tem como principais porta-vozes políticos de extrema-direita. Não bastassem os baixos salários, a uberização da profissão docente e as péssimas condições de trabalho, há grupos que agem para tirar dos educadores direitos trabalhistas, autonomia e liberdade de cátedra.”¹²

Pensar a questão do bullying nas escolas requer um exercício amplo. Precisa-se fazer um compromisso de sociedade com a cultura de paz nas escolas, como também envolver as famílias e comunidades escolares em um projeto de resolução pacífica dos conflitos. Educar não só jovens em idade escolar para a diversidade, como combater as formas de intolerância estruturadas em nossa sociedade, por desigualdades históricas. Requer pensar suporte à população brasileira, com acesso a cultura, saneamento básico, moradia, lazer, trabalho, alimentação, saúde e outros direitos básicos. Requer combater a crescente do discurso de ódio em nosso país. Em resumo: requer um exercício aprofundado de entender que sozinha, a educação não resol-

12 Texto disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/assassinato-da-professora-elisabeth-e-reflexo-de-uma-sociedade-doente/>

verá nossos problemas e não evitará tragédias como a de São Paulo se não tivermos um pacto social que olhe de forma aprofundada para o episódio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção deste artigo, uma série de outros atentados foram realizados no Brasil e uma onda de ameaças anunciada por todo o país. As razões para isso, sem dúvida, são múltiplas e podemos encontrar interfaces com alguns dos pontos explorados nesse artigo. Mas, certamente, a ponderação mais importante que fica é que os atentados em escolas precisam urgentemente de atenção das ciências sociais, pois não se trata simplesmente de um fenômeno educacional, e sim essencialmente social, relacionado a múltiplas razões, que precisa ser investigado, para melhor compreendido, e assim, evitado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Viviane. **Não se Meta Com Meus Filhos: gênero, família e discurso conservador na crise democrática latino-americana**. Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 18, abr., p. 86-106, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI,

2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”:** o militarismo como prática de Governo na Educação Pública do Estado de Goiás. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, 2016.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2019.

TOLENTINO, Luana. Assassinato da professora Elisabeth é reflexo de uma sociedade doente. **Carta Capital**, Belo Horizonte, 30 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/assassinato-da-professora-elisabeth-e-reflexo-de-uma-sociedade-doente/>>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

VIÇOSA, Ayla. **Para onde vai a educação? Representações sociais da comunidade escolar sobre as recentes mudanças na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, 2019.

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Mário Jorge Brasil Xavier¹

A formação inicial e continuada dos professores da educação básica está entre as prioridades do Ministério da Educação, na atualidade. Nesse sentido, foi instituída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica. Dentre os princípios do sistema está a formação docente como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas. Como parte das estratégias e ações de formação, estabeleceu-se, entre o MEC e os governos municipais, um acordo de oferta de cerca de 20.000 unidades curso-município, dentre as quais se incluem Cursos de Especialização para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio.

O curso atingiu seus objetivos, evidenciando a necessidade de continuidade na formação de profissionais licenciados que atuam em regiões distantes da capital do Estado do Pará, bem como procurando atingir aos requisitos que foram estabelecidos no plano de trabalho e ratificados pelos objetivos gerais propostos pelo MEC para o conjunto de cursos de especialização para formação dos profissionais do magistério, o curso de especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio, reafirmando a concepção

1 mariobrasil@uepa.br

de um processo formativo que estabeleça o permanente diálogo entre os conhecimentos teóricos da sociologia e as práticas desenvolvidas no espaço das salas de aula do ensino médio no Pará, tenham conseguido:

- Problematizar seu próprio lugar de professores de sociologia;
- Compreender o ensino de sociologia como campo do saber na formação da juventude;
- Pensar, de forma crítica, os fundamentos filosóficos de uma didática da sociologia;
- Elaborar uma postura crítica sobre o lugar e o sentido de ensinar sociologia no ensino médio brasileiro;
- Encontrar elementos para aprimorar sua formação filosófica;
- Experimentar novas possibilidades para ensinar e aprender sociologia e para apreciar seu trabalho.

Os conteúdos apresentados na grade curricular do curso sem sombra de dúvidas, contribuiu para a aprendizagem do ensino de sociologia, dando ênfase no contexto histórico da disciplina enquanto área do saber e sua inserção no ensino médio.

No Brasil, sua implementação no contexto educacional, foi aos poucos se introduzindo, no entanto, passando por inclusões e exclusões em toda a sua trajetória, até no contexto atual, quando ainda pairam riscos de exclusão enquanto disciplina.

Diferente das demais disciplinas a sociologia tem um passado e um presente bastante conturbado, cheios de intermitências e descaso visto através da carência de formação de professores e de materiais didáticos que possam reforçar o saber sociológico.

Tudo isso por ser uma disciplina que traz referências críticas sobre a realidade diante dos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade brasileira, mostrando aos seus atores sociais a realidade em que tal problema está alicerçado e no quanto tudo terá influência na vida de todos.

A importância que a disciplina de sociologia tem no desenvolvimento do sujeito como cidadão na sociedade, produzindo atores (as) sociais críticos,

faz com que a disciplina de sociologia, continue sendo um grande desafio na contemporaneidade.

Uma instituição sem uma disciplina como a sociologia que propõe conhecimentos de intervenções sociais, que promove a busca por direitos e tem em seu contexto a não aceitação do que não promove direitos iguais, será uma instituição sem autonomia, submissa e subordinada, reproduzindo o mesmo modo de vida para os seus estudantes.

Tendo como foco as lutas passadas, o que cabe a todos é uma organização de professores, gestores, instituições públicas e privadas que podem ser de grande influência para a manutenção da sociologia dentro das instituições. Salientando, que a sociologia não é uma mera disciplina, ou seja, mostrar que sua existência tem demonstrado inúmeros benefícios para todos, principalmente, as classes desfavorecidas que precisam dos conhecimentos sociológicos para conseguir conviver na sociedade capitalista, no qual estamos inseridos.

Ensinar Sociologia no Nível Médio se apresenta como um grande desafio para o professor. Além de dominar os conceitos, temas e teorias sociológicas, é preciso oferecer uma metodologia de ensino capaz de despertar nos alunos o interesse em aprender a refletir sobre o mundo e a vida em sociedade. Em 2010 o MEC lançou a Coleção Explorando o Ensino que tem como objetivo “apoiar o trabalho do professor em sala de aula oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contempla a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica”, Brasil (2010, p. 7).

Com relação à disciplina de Sociologia Moraes e Guimarães (2010, p. 45) apresentam uma leitura complementar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) propondo ampliar alternativas para a prática docente, buscando “traduzir o conhecimento sociológico em conhecimentos adequados ao Ensino Médio, utilizando linguagem interessante e acessível a estudantes que estão iniciando no estudo da disciplina”.

A multiplicidade das ações possíveis dentro do contexto escolar precisa ser reconhecida e aprimorada, não só com um viés de investigação para análise do cotidiano pedagógico, mas para apresentar formas de melhoramento da práxis docente e uma constante auto avaliação das ações desenvolvidas

dentro e fora da sala de aula com o objetivo de formar cidadãos e contribuir para o crescimento local e global, havendo a necessidade de refletir de forma prática sobre estas afirmações do campo teórico.

MEDO, ISOLAMENTO E RESILIÊNCIA: IMPACTOS DA PANDEMIA NAS EMOÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES E AS EXPECTATIVAS QUANTO A ESCOLA

Suélen Pinheiro Freire Acosta¹

RESUMO

Em março de 2020 a pandemia de coronavírus chegou ao Brasil. O cotidiano foi afetado de maneira significativa, sobretudo no chamado período de “quarentena”, quando medidas de isolamento social foram postas e as rotinas precisaram ser reconstruídas, ainda que de forma precária. Com relação aos jovens, as pesquisas e reportagens analisadas demonstram que a falta do contato com amigos, da escola como espaço de socialização, a incerteza quanto ao futuro, conflitos familiares e medo do contágio pelo vírus se relacionam ao aumento de sentimentos como isolamento e nervosismo. Além disso, a possibilidade de continuar estudando ou trabalhando de forma remota expuseram as desigualdades sociais, as quais afetaram diretamente a experiência das juventudes em meio a pandemia. Os resultados alternam também com relação aos momentos da pandemia, demonstrando processo de adaptação e construção de estratégias para vivenciar esse contexto e apontando para a importância da resiliência. A construção realizada até aqui aponta caminho interessantes para a realização de novas pesquisas assim como a continuação da proposta aqui apresentada.

Palavras-chave: Jovens; pandemia; medo; isolamento; emoções.

1 Doutoranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora de Sociologia na educação básica, suelenpfacosta@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de projeto de tese em desenvolvimento², propõem reflexões sobre os impactos da pandemia de Covid 19 na vida das juventudes. Sobretudo, consideramos como emoções relacionadas à vergonha, ao medo e a o isolamento foram afloradas, assim como o sentimento de resiliência para o enfrentamento aos obstáculos postos pelo contexto pandêmico e as expectativas com relação ao futuro pós-pandemia, especialmente com relação à escola.

A pandemia de coronavírus chegou ao Brasil em março de 2020. A partir de então, o cotidiano foi afetado de maneira significativa, sobretudo no chamado período de “quarentena”, quando medidas de isolamento e distanciamento social foram impostas como prevenção ao contágio, e as rotinas precisaram ser reconstruídas, ainda que de forma precária. Para os jovens, objeto deste texto, a adaptação da rotina a atividades remotas e ao “ficar em casa” com a família trouxe impactos significativos. Além disso, foi período onde a presença da morte, do luto e do medo se intensificaram na vida de jovens.

Com base nos relatórios das pesquisas “Juventudes e Pandemia do Coronavírus” (Conjuve), e “ConVid Adolescentes – Pesquisa de comportamentos” (Fiocruz) e em três reportagens que relacionam os temas juventude e pandemia, o presente texto visa compreender como o contexto de pandemia afetou as emoções dos jovens. A análise dos relatórios e reportagens foi realizada a luz de referenciais da Sociologia das emoções e estudos do campo das Ciências Sociais sobre as juventudes.

As pesquisas e reportagens analisadas demonstram que a falta do contato com amigos, da escola como espaço de socialização, a incerteza quanto ao futuro, conflitos familiares e medo do contágio pelo vírus se relacionam

2 O projeto tem o seguinte problema de pesquisa: Como os jovens porto-alegrenses, nos diferentes arranjos de classe, raça e gênero, desenvolveram estratégias para construir sentidos de normalidade no contexto social pandêmico? O objetivo é construir respostas com jovens de 18 a 24 anos, com identidades diversas e diferentes percepções quanto ao contexto pandêmico. Para tanto, realizaremos encontros de grupos focais e entrevistas individuais.

ao aumento de sentimentos como isolamento e nervosismo. Além disso, a possibilidade de continuar estudando ou trabalhando de forma remota expuseram as desigualdades sociais, as quais afetaram diretamente a experiência das juventudes em meio à pandemia. Também demonstram diferentes impactos relativos ao gênero quanto às emoções vivenciadas, bem como as formas de lidar com as mesmas.

Os resultados alternam também com relação aos momentos da pandemia, demonstrando processo de adaptação e construção de estratégias para vivenciar esse contexto e apontando para a importância da resiliência. O retorno às aulas presenciais sinalizava, ao mesmo tempo, expectativa de reencontro dos amigos e retorno à normalidade, e vergonha em lidar pessoalmente com os colegas e as transformações na aparência física de cada um.

Dessa forma, a compreensão dos efeitos do contexto pandêmico na vida dos jovens e seus desdobramentos até a atualidade tem importância para, dentre outras coisas, repensarmos a escola. Também permite pensar sobre possibilidades de ação dos jovens frente a um contexto extremo e complexo como tem sido a pandemia.

METODOLOGIA

Para realização da proposta do presente texto, selecionamos alguns resultados dos relatórios pesquisas “Juventudes e Pandemia do Coronavírus” (Conjuve), e “ConVid Adolescentes – Pesquisa de comportamentos” (Fiocruz), que tratam sobre as emoções vivenciadas nesse contexto, saúde, conflitos familiares, dificuldades para dar continuidade aos estudos e projeções com relação ao futuro. Complementarmente, utilizamos três reportagens que abordam problemas vivenciados por jovens no contexto pandêmico, trazendo relatos de jovens de diferentes contextos e que enfrentaram diferentes impactos. Dessa forma, trabalhamos com dados secundários quantitativos e qualitativos, que auxiliam na construção do cenário pandêmico e na indicação de caminhos para análises futuras.

Além disso, propomos diálogo entre os dados citados e referenciais teóricos da Sociologia das emoções e da Sociologia das juventudes, bem

como em pesquisas referentes ao contexto de pandemia. A leitura e análise dos dados foram realizadas com base em referências que apontam para a importância das emoções para a vivência da pandemia e para as percepções sobre o futuro pós-pandêmico.

MEDO E UMA NOVA SOCIABILIDADE PANDÊMICA

Ao mesmo tempo em que o período onde o isolamento social foi a principal medida de prevenção ao contágio pela Covid 19 trouxe uma série de questões para parcela das juventudes, foi uma impossibilidade para outra parcela que continuou precisando sair para trabalhar, pegando transporte público lotado, se expondo ao risco para se manter economicamente. O desenrolar do contexto de pandemia também trouxe certo enfraquecimento das preocupações com o contágio, aumentando a confiança na realização de saídas e encontros. Ainda que o fim da pandemia enquanto emergência de saúde pública tenha sido declarada em maio de 2023, seus impactos sociais ainda serão sentidos, inclusive quanto à percepção com relação ao seu “fim³”.

Na primeira edição da pesquisa “Juventudes e Pandemia do Coronavírus”, em questões sobre “hábitos de saúde e bem-estar”, os jovens foram questionados sobre a frequência com que saíram de casa para atividades diversas e verificou-se que 84% das saídas se relacionaram à necessidade de fazer “compras de alimentos, limpeza ou farmácia”, 36% para “cuidar de alguém que precisa”, 19% para trabalhar. Com relação a “encontrar família, amigos, crush, namorado (a)”, verificou-se frequência de 50%, para “fazer exercícios” 25% e para “dar uma volta”, 41%.

Podemos observar que a maioria dos jovens entrevistados saiu de suas casas para atividades essenciais, como fazer compras e cuidar de outras pessoas, o que se repetiu na segunda edição da pesquisa e é notável também no relatório da pesquisa ConVid. Nos casos de jovens que estiveram próximos

3 Fazemos referência ao fim da pandemia enquanto emergência sanitária, conforme declaração da Organização Mundial de Saúde em Maio de 2023. Contudo, consideramos que a experiência de ter passado por ela introduziu mudanças que vieram para ficar.

a pessoas contaminadas com Covid, os dados mudaram, de modo que 64% afirmaram nunca ter saído para “dar uma volta, espairecer” e 56% nunca ter saído para “encontrar família, amigos, *crush*, namorado (a)”.

A possibilidade de “Perder algum familiar ou amigos” era a principal preocupação dos jovens conforme segunda edição da pesquisa “Juventudes e Pandemia do Coronavírus”, assinalada por 61% dos entrevistados, enquanto 24% temiam “Ser infectado pela Covid-19” e outros 24% temia “Perder a vida”. A maior preocupação com familiares e amigos se relacionava ao contexto vivido, enquanto a baixa preocupação consigo mesmo, a possibilidade de ser infectado ou morrer se relacionava a certa disposição a correr riscos.

Nesse sentido, podemos observar que, dentre as atividades “não essenciais,” a que apresentou maior frequência de saídas dos jovens de suas casas foi para encontrar outras pessoas. A insuficiência das redes sociais e dos contatos virtuais, ou mesmo as dificuldades, ou impossibilidades de acesso à internet podem ajudar a compreender essa questão, bem como a disposição para correr riscos, a importância dos contatos físicos e ocupação de espaços de sociabilidade (como a rua, praças, parques). A rua passou a ser lida como ainda mais “perigosa”, se antes por medo ligado a insegurança e a violência, no contexto pandêmico, também pela possível contaminação pelo coronavírus, ao mesmo tempo, em que ganhou “nostalgicamente o sentido do “viver” que a casa, no isolamento, parece não permitir.” (Koury, 2021, p. 147)

A preocupação com a saúde de outras pessoas, com a possibilidade de contaminar familiares, por exemplo, e a adesão assinalada as medidas de prevenção ajudam na desnaturalização de certa imagem comumente associada aos jovens, sobretudo aos jovens de camadas populares. Imagens e notícias denunciando casos “aglomeração” foram comuns nesse contexto, assim como a culpabilização dos jovens por “espalhar o vírus”. Nesse sentido, reportagem da Agência Mural⁴ entrevistou jovens de São Paulo sobre “Porque aglomerar?” e as respostas dos entrevistados trazem diversas reflexões

4 FELICIO, A., SILVA, E., VELOSO, L. Por que aglomerar? Jovens relatam os motivos para irem a festas durante a pandemia. **Agência De Jornalismo Das Periferias**. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/especiais/jovens-relatam-os-motivos-para-irem-a-festas-durante-a-pandemia/> Acesso em: Março de 2021

sobre o contexto vivido, como a permissão para aglomerações “no busão” para ir ao trabalho, mas não para festas. “Aqui na periferia a gente não tem nada o que fazer sempre. Ficar só em casa é ruim porque não tem muito espaço e fica todo mundo junto. Quando eu saio, me divirto e dou uma respirada”, afirma um jovem entrevistado. A reportagem também refere à expectativa de voltar a ir a festas após um ano de isolamento, casos de jovens que tem nas festas seu emprego (como DJs), e as diferentes opiniões entre os que tiveram pessoas próximas infectadas e os que não tiveram, bem como o medo relacionado à possibilidade de ser assintomático (que fez com que um dos entrevistados deixasse de frequentar festas).

Além da problematização desenvolvida na reportagem, que articula trabalho e lazer (Se é permitido aglomerar para trabalhar, porque não para festejar? Como ficaram as pessoas que tinham nas festas o seu trabalho?) e refletem as condições de vida nas periferias, podemos pensar também na importância das festas como rituais de passagem para juventude. Podemos destacar como exemplos as festas de formatura e as festas de quinze anos (ou debutante).

A emoção medo é importante para pensarmos sobre a decisão de deixar de frequentar festas e atividades que contrariavam as orientações para prevenção ao contágio pela Covid 19.

O medo – do contágio, da morte – foi motivador para que os indivíduos cumprissem as medidas de prevenção, se distanciassem de pessoas queridas, deixassem atividades de lazer e passatempos e reduzissem sua frequência nos espaços públicos. Nessa perspectiva, Pereira (2020), analisou “cenários do medo” que se produziram em meio a pandemia, identificando a emergência de uma “sociabilidade pandêmica” onde o medo “pode ser a matriz estruturante de todas as ações e sentimentos vividos”.

Além disso, o medo pode estar relacionado à emoção de vergonha, a ser mal visto socialmente ao descumprir as medidas e ao risco consequente de ser excluído, isolado ou “cancelado”⁵. Na perspectiva do sociólogo Thomas

5 Ver: DUNKER, Christian. Quem tem medo do cancelamento? Revista Gama. Julho de 2020. Acesso em junho de 2023. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/ta-com-medo/o-medo-da-cultura-do-cancelamento/>

Scheff, o medo e a vergonha são emoções que se relacionam e se aproximam, embora guardem diferenças. Com base em leituras desse autor, Dores (2013, p. 4)

O medo pode ser definido como a emoção que assinala o sentimento existente de a integridade do indivíduo estar em risco e faz disparar o coração, preparando o corpo e a mente para a ação intensa, em contraste com a vergonha, definida por Scheff como o sinal de presença de riscos para os laços sociais das pessoas, o que faz ruborizar a face.

Assim, o medo demonstrado pelos jovens nas pesquisas e na reportagem se interliga, sobretudo no contexto pandêmico, ao medo de ser excluído das redes de relações, conectando-se, dessa forma, a emoção de vergonha.

ISOLAMENTO SOCIAL: EVITAR O VÍRUS E EVITAR O OUTRO

“A pandemia obrigou jovens e adolescentes a se afastar dos grupos e trancar sonhos e paixões dentro de casa.”, afirmou reportagem da Revista Gama⁶ em janeiro de 2021. A reportagem, com título “Juventude confinada”, trouxe relatos de jovens após um ano de pandemia, como *“Passei o ano inteiro sem me apaixonar”* e *“Parecia que só eu estava vivendo tudo aquilo”*. A reportagem abordou ainda relatos de dificuldade de concentração nos estudos online, unidos a frustração pela não realização dos planos, como começar em uma série ou escola nova. Assim, duas esferas importantes da vida, especialmente dos jovens, se mostraram afetadas: os estudos e os relacionamentos.

Não raramente, a escola é o espaço de socialização e produção de laços afetivos mais importantes na vida das juventudes. Além disso, o tempo de estada na escola e em outros espaços proporciona também um afastamento entre filhos e pais ou responsáveis, importante para a formação da autonomia dos jovens, como retrata a reportagem, e que também foi afetada pela

6 Ver: BERGAMO, Giuliana. Juventude confinada. Revista Gama. Janeiro, 2021. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/sociedade/juventude-confinada/> Acesso em: maio de 2023.

pandemia. A distância dos colegas e amigos pode disparar o sentimento de estar sozinho vivendo um desastre mundial, como a pandemia.

Estar mais tempo em casa, com a família, em contexto de tamanha insegurança, também trouxe o aumento dos conflitos familiares. A divisão das tarefas domésticas e a constituição de uma “rotina precária” em meio à pandemia ampliaram o sentimento de ansiedade, como observou Koury (2020). O autor destacou outros fatores para os conflitos familiares, como a insegurança “sobre a manutenção do emprego, com as exigências de continuidade do trabalho por meios virtuais, sem o aparato técnico necessário” (Koury, 2020, 20). A pesquisa de Bezerra *et al.* (2020, p. 2414) também demonstrou o “estresse no ambiente doméstico”. Como mostrou a pesquisa nacional “Juventudes e Pandemia do Coronavírus” (edição de maio de 2021), “brigas frequentes dentro de casa” foi apontado por 21% dos entrevistados como resultado direto ou indireto da pandemia, sendo mais frequente entre os jovens na faixa dos 15 a 17 anos (24%). Também foi significativo o nível de sentimento de isolamento demonstrado por 32,8% dos adolescentes à pesquisa ConVid, realizada pela Fiocruz.

A pesquisa também mostrou que o sentimento de isolamento foi mais frequente entre as meninas (41,1%) em relação aos meninos (24,2%) e entre os adolescentes mais velhos (16 a 17 anos, 40%) em relação aos mais novos (12 a 15 anos, 29,4%). Também abordou os sentimentos de tristeza e nervosismo. Entre os jovens entrevistados, 23,2% afirmaram se sentir triste na maioria das vezes e 9,2% afirmou se sentir triste sempre no período de pandemia, sendo que o percentual das meninas foi duas vezes maior que o dos meninos. Com relação ao nervosismo, 29,4% se sentiu nervoso (a) ou mal-humorado (a) na maioria das vezes e 19,3% sempre. O nível de nervosismo apresentado pelas meninas novamente foi maior que o dos meninos, 27,7% delas afirmou sentir nervosismo sempre, enquanto 10,8% deles afirmou o mesmo. A segunda edição da pesquisa “Juventudes e Pandemia do Coronavírus” mostrou dados semelhantes, onde 6 a cada 10 jovens relataram ansiedade e uso exagerado de redes sociais, como provável saída para a falta de socialização e lazer, além dos estudos e trabalho. O aumento das brigas em casa e o sentimento de isolamento se relacionam, assim como o sentimento de tristeza e nervosismo.

O espaço da casa se transformou, para muitas famílias, em espaço de trabalho e de estudos, sendo ainda local de moradia e convivência. Famílias que se encontravam somente “após o expediente” passaram a conviver o dia todo, compartilhando, muitas vezes, os equipamentos de trabalho e estudo. Para 12,7% dos jovens entrevistados na pesquisa ConVid, compartilhar o computador com outra pessoa foi apontado como fator de dificuldade para acompanhar as aulas no ensino à distância, e 22,2% destacaram a falta de lugar silencioso e adequado para assistir às aulas.

O sentimento de isolamento pode ser desdobrado na emoção de solidão, de estar desconectado de outras pessoas. A depressão pode ser uma consequência da associação entre os sentimentos destacados pelas pesquisas e pela sensação de estar vivendo sozinha uma experiência mundial. Contudo, ainda no contexto anterior à pandemia, o aumento do isolamento de jovens e de relatos de piora na saúde mental já era observado. A metáfora de “geração do quarto”, elaborada por Ferreira (2022) em referência a jovens que estão mais conectados do que nunca a com o mundo via redes sociais, e mais desconectados e solitários dentro de casa. Assim, podemos pensar no isolamento dos jovens como uma questão anterior ao contexto pandêmico, intensificada durante este período, com impactos nas vivências familiares, afetivas e escolares.

RESILIÊNCIA: IMAGINAR O FUTURO PÓS PANDEMIA

Além dos impactos na rotina, na vida familiar, nos relacionamentos e nos estudos, a pandemia também impactou fortemente nas perspectivas de futuro dos jovens. Os planos construídos até março de 2020 precisaram ser repensados, com ajustes de rota conforme as possibilidades que se apresentam a cada jovem. A continuidade da pandemia ao longo de quase três anos fez ainda com que essa revisão e replanejamento tenham sido mais frequentes na experiência dos jovens.

Jovens entrevistados pela reportagem “Estudantes do ensino médio contam como é estar na adolescência em meio à pandemia”, do Jornal da Universidade, relatam as dificuldades enfrentadas nesse contexto. Os relatos tratam da perda da “magia de terminar o colégio, de estar me formando”

e de objetivos ou foco, associados, nos relatos, aos estudos. Também as esperanças quanto ao fim da pandemia e retomada da vida vão se enfraquecendo, conforme os relatos, sobretudo enquanto as atividades escolares não retornavam.

Comparando perspectivas de futuro entre os jovens em 2020 e 2021, a segunda edição da pesquisa “Juventudes e Pandemia” observa um clima mais otimista. Em 2021, 42% afirmaram imaginar que a qualidade da educação melhoraria após a pandemia (enquanto em 2020 foram 24%). Quanto à qualidade de vida, em 2021 48% imaginavam que estaria melhor após a pandemia (em 2020 foram 31%). Por outro lado, a perspectiva de todas as áreas elencadas permaneceria igual também aumentou na comparação entre os dados de 2020 e 2021. Nesse sentido, é possível identificar um processo de adaptação as mudanças trazidas pelo contexto pandêmico, atenuação dos impactos iniciais. Porém, ainda não é possível afirmar a presença de uma visão propriamente otimista entre os jovens.

A experiência de viver o contexto pandêmico, em seus desdobramentos, tornou necessário o desenvolvimento de habilidades resilientes e empáticas. Nos relatos dos jovens entrevistados pelo Jornal da Universidade, a resiliência é apontada na construção de estratégias para reunir os amigos (para jogos, estudos e outras atividades online). Dessa forma, Leiva e Rivera (ANO, p. 163) afirmam:

La pandemia condujo a los jóvenes a tener que rediseñar sus múltiples trayectorias y poner de manifiesto sus capacidades adaptativas, resolutivas y resilientes para seguir adelante con sus vidas.

Embora a resiliência não seja uma emoção, se apresenta nesse contexto como habilidade e ação para enfrentar o contexto pandêmico e sobrevivê-lo. Os relatos que encerram a reportagem do Jornal da Universidade, instigados pela questão “Com o que tu sonhas?”, remontam sonhos coletivos, de melhorias na distribuição de renda, saneamento, saúde, e de poder voltar a reunir os amigos. O redesenho das trajetórias pode passar, então, pelo pensar e agir coletivo, assim como pelo desejo de voltar a estar junto e perto de pessoas queridas.

EXPECTATIVAS SOBRE A ESCOLA

Observamos até aqui uma série de impactos do contexto pandêmico na vida escolar dos jovens. A distância dos amigos, colegas e da escola como um todo inferem mudanças nas perspectivas de futuro e nas emoções de medo, vergonha, isolamento, nervosismo. Além disso, na reorganização da rotina dos jovens durante o contexto pandêmico, pode-se perceber a centralidade da escola e dos estudos. (K

Conforme a UNICEF⁷, após um ano de pandemia, cerca de 114 milhões de estudantes ficaram sem aulas presenciais na América Latina e no Caribe. Muitas foram as consequências na vida desses estudantes, com relação à aprendizagem e a evasão escolar. As escolas e outros ambientes socioeducativos, muitas vezes “são o único elo entre as famílias e o acesso à garantia de direitos” (Guilherme *et al.*, 2021, p. 24), onde especialmente estudantes em situação de vulnerabilidade social, têm acesso à alimentação e outros direitos básicos. A evasão escolar e a defasagem nos estudos tendem a implicar maiores dificuldades na inserção dos jovens no mundo do trabalho, além de ter demonstrado impactos na saúde mental destes, em especial como efeito das medidas de isolamento e dificuldades econômicas, de acordo com dados da UNICEF.

A pesquisa “Juventudes e Pandemia do Coronavírus” no Brasil apontou alto índice de jovens que não estavam estudando, e que especialmente entre os mais novos a pandemia foi fator importante para interrupção dos estudos, sendo 68% na faixa 15 a 17 anos e 63% na de 18 a 24 anos. Entre os motivos, o principal é financeiro, apontado por 21%, e mais alto entre os meninos. Em segundo e terceiro lugar estão dificuldades de adaptação ao ensino remoto (14% afirma “Não consegui me organizar com o ensino remoto” e 10% “Não estava aprendendo ou não gostava dos conteúdos”). Entre as jovens das diferentes faixas de idade é marcante a gestação ou necessidade de cuidar dos filhos como motivo para deixar os estudos, assim como a necessidade de

7 Ver: “114 MILHÕES de crianças e adolescentes ainda estão fora da sala de aula na América Latina e no Caribe. **Unicef**. Panamá, 24 de março de 2021.” Disponível em: Acesso em: Janeiro de 2022

cuidar de familiares, de modo que 2 a cada 10 mulheres deixaram de estudar por tais motivos, fator que já era presente no contexto pré-pandêmico. A falta de acesso à internet, meio de acompanhar as aulas no formato remoto, foi apontado por 26,3% dos entrevistados.

Os efeitos da pandemia na economia e no aumento do desemprego foram sentidos pelos jovens, especialmente pelos mais pobres. Conforme o Atlas das Juventudes, a taxa de desemprego entre jovens no contexto de pandemia foi superior à taxa média da população geral. Dos entrevistados pela pesquisa “Juventudes e Pandemia do Coronavírus”, 36% ingressou no mercado de trabalho, sendo que destes 10% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos. A necessidade de complementar a renda da família foi um fator importante, e a pesquisa também mostrou que 41% dos jovens estavam contribuindo para sustentar o domicílio.

A pesquisa “Juventudes e Pandemia do Coronavírus” mostra que 61% dos jovens consideram “Atividades para trabalhar as emoções (estresse, ansiedade, etc.)” como conteúdo relevante (o que dialoga com resultados da pesquisa ConVid, citadas anteriormente, sobre nervosismo e sentimento de isolamento). Podemos perceber que há entre os jovens uma percepção de piora na sua saúde mental e a identificação da educação e da escola como ambientes para ajudar na melhoria. A busca de soluções ou estratégias para lidar com as suas emoções demonstra uma visão interessante, com uma leitura compreensiva e ativa sobre a sua saúde mental como reflexo da pandemia. Além das expectativas quanto a abordagem sobre emoções na escola, 50% dos jovens que participaram da pesquisa também considerou prioritário garantir atendimento psicológico na saúde pública e 37% acha que esse atendimento deveria acontecer nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises propostas até aqui buscaram compreender os impactos da pandemia de coronavírus nos jovens e as emoções que emergiram e se intensificaram nesse contexto, pautando ações e construção de novas perspectivas entre eles. Tendo partido de dados quantitativos de pesquisas realizadas ao nível nacional, e reportagens realizadas em diferentes contextos

assim como a leitura de artigos relacionados as temáticas das juventudes e pandemia, o presente texto traçou alguns caminhos para compreensão de tal problemática.

As emoções se apresentam de forma central, engatilhadas pela pandemia. Assim, o desenvolvimento da pesquisa na qual este texto se insere, será continuada por meio de técnicas de pesquisa qualitativa, associando a realização de grupos focais e entrevistas individuais, visando dialogar e escutar as experiências e percepções de jovens estudantes porto-alegrenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

114 MILHÕES de crianças e adolescentes ainda estão fora da sala de aula na América Latina e no Caribe. **Unicef**. Panamá, 24 de março de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/114-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ainda-estao-fora-da-sala-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe> Acesso em: Janeiro de 2022

ATLAS DAS JUVENTUDES - Evidências para transformação das juventudes. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/relatorio/> Acesso em: Julho de 2021.

BERGAMO, Giuliana. Juventude Confinada. **Revista Gama**. Jan 2021. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/sociedade/juventude-confinada/> Acesso em: Jan 2021

BEZERRA, A. C. V. , SILVA, C. E. M. da, SOARES, F. R. G., SILVA, J.A. M.. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25, 2020

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus** - 2º edição - Relatório nacional, Maio de 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf Acesso em: Junho de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus - Relatório de resultados**, Junho de 2020. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>
Acesso em: Julho de 2020.

CONVID Adolescentes - Pesquisa de comportamentos. Disponível em: https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=apresentacao_resultado_adolescentes
Acesso em: Julho de 2021.

DORE, A. P. Medo e vergonha: emoções comunitárias e emoções sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, 2011, p. 43-54

DUNKER, C.. Quem tem medo do cancelamento? **Revista Gama**. Julho de 2020. Acesso em Junho de 2023. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/ta-com-medo/o-medo-da-cultura-do-cancelamento/> Acesso em Junho de 2023

FELICIO, A., SILVA, E., VELOSO, L. Por que aglomerar? Jovens relatam os motivos para irem a festas durante a pandemia. **Agência De Jornalismo Das Periferias**. Fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/especiais/jovens-relatam-os-motivos-para-irem-a-festas-durante-a-pandemia/> Acesso em: Março de 2021

FERREIRA, H. M., **A geração do quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2022

GUILHERME, A. A., CAMARGO, P. de O., SANTOS, A. F., PASSOELLO, A. da P., BORBA, J. S. de. Impactos do afastamento do ambiente escolar e sócio educacional durante a pandemia do COVID-19. In.: OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos - Iberoamérica. Experiencias e investigaciones durante la pandemia covid-19. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/iberoamerica-experiencias-e-investigaciones-durante-la-pandemia-covid-19> Acesso em: Novembro de 2021

KOURY, M. G. P. **Introdução à Sociologia da Emoção**. João Pessoa: Manufatura/GREM, 2004

KOURY, M. G. P.. As emoções em tempo de isolamento social. *In.*: KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (org.). **Tempos de pandemia: Reflexões sobre o caso do Brasil**. 1. ed. – João Pessoa: Grem-Grei; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

KOURY, M. G. P.. **Cotidiano e pandemia no Brasil** [livro eletrônico]: emoções e sociabilidades / Mauro Guilherme Pinheiro Koury. -- 1. ed. -- Recife: Mauro Koury : Grem-Grei Edições, 2021

LEIVA, A. I. P., RIVERA, U. Z., Jóvenes y Familia en Tiempos de Pandemia. *In.*: ABRAMOVAY, M. (et al) **Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da covid-19** [livro eletrônico], 1. ed. -- Brasília, DF : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022.

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Cenários de medo e as sociabilidades pandêmicas no Maranhão. . *In.*: KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (org.). **Tempos de pandemia: Reflexões sobre o caso do Brasil**. 1. ed. – João Pessoa: Grem-Grei; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.



**Encontro Nacional de Ensino de
Sociologia na Educação Básica**

Salvador, 07 a 09 de julho de 2023 – Belém-PA.

Ensino de Sociologia em tempos difíceis:
aprendizagem da Ciência, da Coragem e Esperança

Sociologia na Sala de Aula

MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES: UMA ANÁLISE SOCIOLOGICA NA SALA DE AULA

Dandara Vieira de Alencar¹

RESUMO

Esse texto teórico tem por objetivo tratar da relação dos meios de comunicação com a reprodução das desigualdades sociais no Brasil e como a contribuição da Sociologia pode auxiliar no amadurecimento da interpretação do produto midiático atribuindo um olhar crítico, reflexivo e autônomo que deve ser construído para melhor compreender seu contexto social múltiplo, em detrimento ao contexto capitalista/neoliberal. Refletir sobre o mecanismo de dominação, neste caso os veículos de comunicação que produzem e reproduzem ideais de cunho econômico, social e cultural fundamentais para a formação da identidade social. Observando o domínio da elite ao longo do tempo e sua contribuição para a manutenção das desigualdades. Destacar o impacto social causado pela massificação de produtos, informações, comportamentos, feito pela mídia e como reflete na educação, especificamente na aula de Sociologia. Pensar as ciências sociais como instrumento para esclarecer estereótipos elaborados por veículos de comunicação, principalmente entre os jovens que tendem a consumir produtos elaborados pela mídia, a mesma que marginaliza, segrega, informa e desinforma contando com a existência da Fake News nos meios digitais. E finalmente, levantar alguns pontos que reforçam a contribuição sociológica para o enfrentamento dessas desigualdades através do estudo das ciências sociais desde a educação básica.

Palavras-chave: Educação; Desigualdades; Meios de Comunicação; Sociologia; Juventudes.

1 Mestrando/a do Mestrado Profissional em Rede de Ensino de Sociologia/ProfSocio-Associada Univasf - BA, proffdandara@gmail.com;

INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões em torno das juventudes têm alcançado questões relacionadas ao social que permeiam as nossas estruturas econômicas, culturais e políticas. Os estudos sobre a Juventude apontam, ao longo do tempo, diversas formas de considerá-la, pois, em cada sociedade, em diferentes contextos históricos e culturais, são definidos períodos etários no qual se determinam uma série de direitos e deveres para essa fase da vida. Ao construir uma visão homogênea da juventude pode comprometer as possibilidades de análise e de suas diversidades. Segundo Bourdieu (2001) há diferenças que vão além da idade, configurando distinções significativas no tocante às realidades sociais, o mais correto é afirmar que há várias juventudes, influenciadas pelas diversas vivências culturais, históricas, sociais, econômicas e pelas contradições e conflitos do mundo social.

A ideia de desenvolver uma proposta que instigue o aluno a refletir sobre os veículos de informação existente no seu ciclo social (redes sociais, páginas de notícias, grupos de amigos). Com o intuito de promover o debate dos mais variados temas sociais diante de um cenário que o aluno acreditar está por dentro da imensidão das temáticas contidas a cada notícia viralizada nas redes instiga o professor(a) ao desafio de compreender e contribuir durante o processo. De fato, é desafiador. Ainda mais quando nos propomos a trabalhar com a vasta diversidade de juventudes.

A necessidade de promover o debate que inclui o mundo virtual tema imediato do mundo real da sala de aula, as informações que são propagadas e como refletem na escola, na juventude e em sua formação plural. Neste projeto me refiro especificamente a disciplina de Sociologia e sua colaboração científica para estabelecer essa ponte entre fortalecimento educacional diante uma era de tecnologias e autonomia do aluno como uma prática educacional de urgência. Segundo Witte (2012), na medida em que as tecnologias de informação e comunicação baseadas na Internet transformaram a sociedade, elas transformaram, também, a disciplina da sociologia.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O projeto tem como base fatos que desencadeiam debates acerca de temas como, racismo, violência, homofobia, marginalização, abuso de poder, desigualdades sociais, direitos humanos. Mediante a proposta desenvolvida neste trabalho o método de pesquisa utilizado será a qualitativa,

Conforme Denzin, N. e Lincoln, Y. S:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos: textos e produções culturais; textos observacionais históricos. interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Captar a variedade de informações, ideias, que compõe a rotina escolar e que contribuirá diretamente para a captação de informações que são necessários para a percepção da realidade social a qual o indivíduo está inserido. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Técnica Estadual localizada no Estado de Pernambuco, Município de Petrolina. Os estudantes que participaram do projeto cursam o 3º ano do ensino médio. A participação e apoio da professora de sociologia responsável por lecionar a disciplina foi fundamental para esta pesquisa.

Inicialmente propus um questionamento simples onde o aluno colocaria sua opinião sobre a importância da sociologia para a compreensão da realidade social e virtual. Prossegui explicando o intuito que me motivou a desenvolver uma intervenção com essa temática e segui propondo a análise de uma matéria que viralizou nos veículos de comunicação, inclusive, nas redes sociais. O caso do atentado cometido por um integrante do grupo neonazista no Espírito Santo, ocorrido em duas escolas na cidade de Aracruz, em novembro de 2022. E através da intervenção foi possível compreender qual a análise que os estudantes elaboraram sobre o caso.

A pesquisa foi desenvolvida em 4 momentos, 1 dia por semana e teve o total de 4 semanas. No 1º momento apresentei o projeto para os alunos e foi proposto um breve questionário para levantamento de informações, onde o foco era compreender a familiaridade dos alunos com as temáticas que

seriam abordadas ao longo da intervenção. O 2º momento A proposta central de debate foi colocado, instigando assim a socialização de opiniões e levantamento de temas importantes das Ciências Sociais, racismo, fascismo, marginalização dos Povos Negros, direitos Humanos, desigualdade social, política e violência. No 3º momento os alunos ocuparam o laboratório de informática para realizar uma pesquisa nas páginas de notícias eletrônicas, sites como, G1, CNN e até mesmo perfis jornalísticos no Instagram, com intuito observar, analisar notícias e até mesmo comentários de algumas matérias. Por fim, durante o 4º encontro os alunos socializaram reflexões e análises que foram percebidas durante o processo de pesquisa e produziram cartazes de como as informações podem conduzir e reproduzir as desigualdades na sociedade. Em grupos, desenvolveram colagens de notícias intitulados: Informação além da notícia, que contavam com matérias didático-pedagógicas e científicos para problematizar e refletir sobre a propagação das desigualdades via meios de comunicação e mídias.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

MEIOS DE COMUNICAÇÃO, MÍDIAS DIGITAIS E A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NA PRODUÇÃO DA INFORMAÇÃO.

Após o século XVI o desenvolvimento tecnológico progrediu juntamente com o sistema econômico e social da época, o sistema capitalista. A comunicação sempre teve valor único entre as civilizações e ao decorrer dos tempos ela foi projetada nos veículos de comunicação, desde jornais, folhetins, rádio, Tv, até o advento da internet e da evolução tecnológica da contemporaneidade. Os meios de comunicação de massa que surgiram com o capitalismo têm sua característica de manipular informações com intuito de influenciar e moldar opiniões.

A revolução industrial inovou com muitos mecanismos de controle massivo para a sociedade, sabe-se também que os meios de comunicação sofrem grande influência da indústria cultural, termo que surgiu no início do século XX de profundos estudos desenvolvidos por Theodoro Adorno e Marx Horkheimer ao longo da sua pesquisa para entender o sistema de massifica-

ção da cultura, das artes, agora na vertente do capitalismo. É importante citar a indústria cultural para compreender a influência que ela terá nos meios de comunicação de massa e posteriormente nos meios digitais, que seguirão a influência neoliberal que buscam o lucro e primam por preservar os interesses da elite dominante.

De acordo com PIMENTEL:

Os meios de comunicação e seus aparatos ideológicos dominantes intervêm na vida cotidiana por meio, principalmente, das relações de consumo, e a partir delas atuam na consciência social no sentido da manutenção da tradição, dos costumes, da moral, dos valores, da cultura e da ideologia burguesa, operando sobre a classe dominada de maneira a mantê-la conformada diante da sua situação de explorada. A intervenção dos meios de comunicação de massa na vida cotidiana se revela em cada informação que é transmitida para a sociedade, e estas informações têm um conteúdo ideológico que pode, facilmente, manipular as massas. (2014, p.54)

A comunicação é potencialmente necessária para a sociedade, é através dela que se desenvolve a interação, trocas culturais e a transmissão do conhecimento. Por ser um fundamento básico para a vida em sociedade, a divulgação de informações por meio dos veículos de comunicação se tornou uma ferramenta para a classe dominante. Manipular a informação, acrescentando valores burgueses até o ponto de fazer o consumidor duvidar dos próprios valores. Com o advento da evolução tecnológica os meios de comunicação passaram a disputar a audiência do público, que a cada dia passou a consumir informações vinculadas a TV, rádio, jornal, disputando a audiência do público, ouvintes e leitores. Após o fim do século XX que foi um período de grande modernização para veículos de comunicação, o início do século XXI trouxe a revolução tecnológica dos meios digitais que vêm impactando em toda a esfera da comunicação, informação, publicidade e nos campos diversos que envolvem mídias e o alcance da internet.

Com a modernização dos mecanismos de comunicação e tecnologia concretizou-se a inserção da internet como um novo âmbito social que liga pessoas em larga escala, seja no mesmo país ou no mundo. Surgem então aparelhos tecnológicos como, o celular, o computador, tablets, smartpho-

nes, todos esses aparelhos tem grande contribuição para o advento da globalização. Que trouxe amplitude de informação, comunicação, proporcionou encontros e descobertas, mas que também trouxe na bagagem social a permanência de questões como a desigualdade seja de raça, gênero, regional ou econômica. O cenário se modificou com mais uma fase de avanço tecnológico, mas a dominação das mídias digitais segue o modelo neoliberal, refletindo na construção da identidade social no campo econômico, social, cultural, mas mantendo a perspectiva do dominante.

A internet abriu um grande leque de interações que em muitas situações abordam temas socialmente importantes, mas também trouxe a característica do capitalismo para reproduzir as ideologias dominantes entre as classes e revolucionou os meios de comunicação. Atraiu fortemente a juventude para o seu uso e consumo, se ler um livro era algo cansativo a internet conquistou os jovens com seus tutoriais, vídeos, stories, suas inúmeras redes sociais e o rápido alcance a pessoas, conteúdos, informações e desinformações. Mesmo sendo um grande acontecimento a internet e as mídias apresentam o contraponto, a massificação veloz da notícia criou o tão conhecido Fake News que atormenta diversos setores sociais, com vasta manipulação, inclusive no campo geopolítico. Já os meios de comunicação tradicionais se mantem concentrados em preservar as ideologias das elites dominantes.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Os veículos de comunicação nascem junto ao sistema econômico capitalista que tem como princípio o acúmulo de riquezas, que sistematicamente promove a luta de classes entre proprietários e proletários, que beneficiará um só lado, o dominante. Nada surpreendente quando se trata do sistema capitalista e sua indústria cultural, que busca promover todo o sistema de marketing para a promoção de um determinado produto que será apresentado a uma gama de pessoas que esperam ansiosamente para consumir o produto, seja ele, um filme, um carro, um perfume ou até mesmo um smartphone. Essa preparação (divulgação) feita pela indústria é o ponto chave para o convencimento, que muitas vezes se torna alienação, principalmente quando atinge um indivíduo que não compreende o sistema o qual está inse-

rido, ou seja, um cidadão que sofre com a influência externa da sociedade para seguir as normas e enquadrar-se no sistema. Assim como os produtos, são as opiniões formuladas pelos meios de comunicação de massa, o qual promove repetidamente e enfaticamente a atenção para determinado assunto que trará engajamento ou lucro mediante publicação. Pode ser engajamento, mídia, audiência, repercussão, todos esses referenciais são para promoção de lucro e crescimento do grande sistema da indústria,

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a que faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67)

Pode ser visto o seguinte ponto, os dominantes (empresas que possuem grandes fortunas e seus respectivos empresários) produzem e reproduzem as informações mediante o ponto de vista privilegiado e de caráter singular, mediante sua visão, ou melhor, sobre uma visão da elite dominante, segundo Lage (1998, p. 308) firmam que “fatos que contrariam versões dominantes, de interesse do sistema de poder, podem ser desqualificados como fenômenos inexplicáveis”. Criando distorções e contradições a fim de promover uma realidade

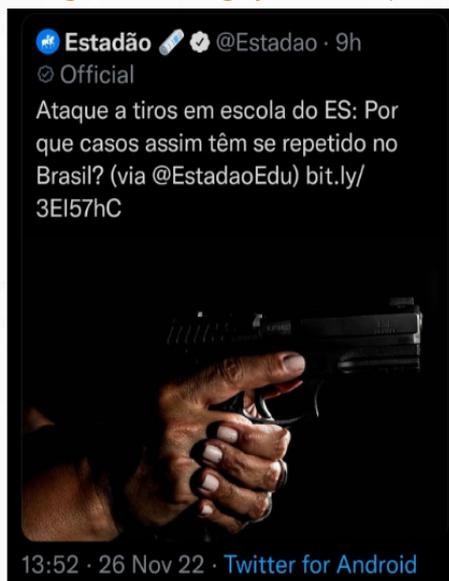
Midiática brasileira a cultura do efêmero; o triunfo do descartável. São veiculadas informações superficiais, com carência de substancialidade. É, portanto, neste cenário, que considerável parte dos veículos de comunicação de massa fomentam o pensamento rápido e miserável, pobre e acrítico, ao mesmo tempo que – é sempre salutar lembrar – protegem determinadas forças da sociedade. Por outro lado, essa observação provoca a seguinte constatação: em geral, a cultura da mídia estimula a dominação social lançando mão, por vezes, de um discurso que visa à marginalização e/ou banalização de certos temas e forças da sociedade, enfraquecendo-os. Entretanto, essa mesma cultura pode incentivar a resistência e a luta contra as classes hegemônicas ao utilizar uma linguagem mais isenta, menos comprometida com o poder. Ora conservadora, ora progressista, a mídia consiste, portanto, em um amontoado de contradições. (CRUZ, 2011, p.184)

Neste contexto os meios de comunicação de massa “exacerbam as contradições sociais afetando principalmente os países dependentes, periféricos, atrasados, do terceiro mundo” (IANNI, 1995, p.144). Promovendo e reproduzindo aquilo que o capitalismo contribui diariamente, propagação as desigualdades sociais e afetando ainda mais os países em desenvolvimento, seja colocando a figura masculina como “melhor”, remunerando o homem que ocupa o mesmo cargo/função que uma mulher com um salário superior por entender que o masculino é superior ao feminino; inferiorizando o indivíduo por ter mais de 50 anos e ser visto como inapto para o trabalho, unicamente pelo fator etário. Ou ainda, contribuindo para a marginalização dos povos negros por ainda estimar o estereótipo da visão colonial escravista que excluiu, assassinou, animalizou o povo negro, e que se estruturou ao longo dos séculos de escravidão na sociedade brasileira e se arrasta até o presente momento. Os indivíduos que integram os grupos minoritários tendem a valorizar as prioridades da elite (princípios, costumes, ideologias) reproduzem aquilo que são convencidos que integram sua identidade e realidade e acabam sofrem por alimentar o sistema que os segregam, mesmo sendo responsável por formar e manter o país em pleno funcionamento socioeconômico e atuando fortemente na esfera do trabalho seja no campo doméstico, agrário, educacional e ou nas variadas atividades de manutenção

social, ou seja, mesmo com atuação fundamental para o funcionamento do sistema econômico o proletariado não integra o bloco de poder.

É perceptível a produção de estereótipos produzidos pelos meios de comunicação, desde campanhas que fortalecem reproduções de ideais elitistas e segregacionistas, como por exemplo, a utilização da imagem do negro para representar um crime, fazendo referência ao racismo e a marginalização do povo negro no Brasil, reafirmando e reproduzindo mais uma vez a desigualdade racial mesmo quando o crime foi praticado por um indivíduo branco. A Folha de São Paulo no dia 26 de novembro de 2022, publicou uma imagem para referir-se a um crime cometido por um integrante do grupo neonazista no Espírito Santo, o criminoso é branco e a imagem de ilustração da notícia foi representada por uma pessoa preta segurando uma arma. Seguem as imagens a baixo para compreender o fato:

Imagem 1 – Imagem de divulgação do ataque à escola no ES



Fonte: Folha de São Paulo Via Twitter (2022)

Após forte repercussão nos jornais e mídias sociais e denúncias de reprodução do racismo e marginalização do negro ligando atos criminosos a povos afro-brasileiros a imagem foi substituída por uma imagem do real autor do crime.

Imagem 2 – Imagem do criminoso responsável pelo ataque a escola no ES



Fonte: Folha de São Paulo Via Twitter (2022)

Não só na forma de noticiar, mas também na representação da sociedade através de filmes, novelas, programas de entretenimento que buscam em sua atuação aproximar-se do seu público o qual tem sua composição plural em gênero, raça, faixa etária, região, religião e muitos outros fatores ainda conta com elenco e/ou apresentadores em sua maioria pessoas brancas, hetero, homens e com alto capital socioeconômico portanto,

Em relação aos papéis, a maior parte dos estudos tem revelado que os papéis atribuídos ao grupo de pretos e pardos são secundários ou de figurante. Este último é caracterizado quando o modelo ou ator desempenha papel insignificante, geralmente sem fala. O papel secundário, por sua vez, é evidenciado por diversos indicadores, tais como: a não atribuição de identidades ou nomes próprios; personagens menos desenvolvidos pelo autor (menos elaboração textual ou oral); personagens sem família ou personagens que não têm relação com outros membros do mesmo grupo (geralmente o negro fica inserido no mundo dos brancos); focalização mais rápida em

comparação com os outros personagens; posicionamento no canto da página ou da cena; o exercício de atividades mais passivas ou com pouca autonomia[...] (ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J.; RAMUSKI, C. L. 2010, p.63).

Entre outras situações que repercutem nas grandes mídias com aspecto segregacionista e por vezes racista, a promoção da desigualdade está no incentivo ao atingir padrões que se tratam mais de uma alta elite, que promove a busca por um padrão social, desde o comportamento até a conquista de o alto poder econômico para consumo ou pertencimento a determinado grupo social.

De acordo com Adorno (2011) seus escritos primam pela compreensão a qual “os meios de comunicação não produzem apenas produtos de consumo, mas também promove a opinião, cultura e impactam diretamente na sociedade, desde o entretenimento até a informação.” Críticos a indústria cultural Adorno e Horkheimer frisam a produção violentamente massiva de ideias que são difundidas pelos meios de comunicação de massa. Uma observação importante, presente na interpretação de Adorno e Horkheimer é que a massificação criou a alienação e também a autonomia para aqueles que refletem e buscam compreender o contexto da realidade social. Ainda que a massificação integre o mecanismo dominante, promoveu a possibilidade de autonomia, mesmo que para uma mínima parcela da sociedade.

MÍDIAS DIGITAIS, FAKE NEWS E A JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA

No Brasil, as discussões em torno das juventudes têm alcançado questões relacionadas ao social que permeiam as nossas estruturas econômicas, culturais e políticas. Os estudos sobre a Juventude apontam, ao longo do tempo, diversas formas de considerá-la, pois, em cada sociedade, em diferentes contextos históricos e culturais, são definidos períodos etários no qual se determinam uma série de direitos e deveres para essa fase da vida. Ao construir uma visão homogênea da juventude pode comprometer as possibilidades de análise e de suas diversidades. Segundo Bourdieu (2001) há diferenças que vão além da idade, configurando distinções significativas no tocante às realidades sociais, o mais correto é afirmar que há várias juventu-

des, influenciadas pelas diversas vivências culturais, históricas, sociais, econômicas e pelas contradições e conflitos do mundo social.

Como pensar a juventude e as ciências sociais? Quais as conexões entre os sentidos desenvolvidos na disciplina de sociologia e a vivência cotidiana desses alunos?

Segundo Dayrell (2007) a problematização da condição juvenil atual, da sua cultura, suas demandas e necessidades próprias trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Pensar a escola, como fonte de socialização considerada por esses jovens como construtora de suas identidades, assimila em seu espaço a juventude, significativamente marcada pelas condições sociais nas quais estão inseridas, sendo parte do processo das relações sociais desses jovens, e a escola como espaço de qualificarem a educação formal que recebem.

Para remetermos essas questões, devemos compreender os jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação os artigos III e VII tratam: o primeiro trata do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Portanto, é necessário pensar nas transformações sociais mais contundentes das últimas décadas nos direcionam para mudanças sensíveis na organização escolar, nos conteúdos ministrados, em especial a disciplina das ciências sociais. As dinâmicas estruturais de ordem econômica, política, social, cultural nas sociedades repercutem nas mudanças profundas das relações sociais, nas interações e comunicação entre os indivíduos, na organização do espaço/tempo, nas formas de produção aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade.

Como afirma (Giddens, 1991):

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e espaço e da refle-

xividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social.

Ao mesmo tempo, é necessário situar as transformações que ocorrem na sociedade, seja no mundo do trabalho, nas subjetividades dos jovens em sua formação no espaço escola, como as influências de mundo que cada cultura vivência. A mídia influencia diretamente nos diálogos que envolvem toda a sociedade através das redes sociais, que hoje ocupam um lugar de grande influência entre as juventudes que tem grande intimidade com os variados aparelhos tecnológicos com o seu sistema veloz de comunicação, principalmente no quesito informação (conhecimento).

A informação que outrora se dava unicamente via rádio, jornais ou Tv se expandiu e alcançou a palma da mão, sim a internet revolucionou os meios de comunicação e aprimorou o celular, agora conhecido como smartphone, estão nas mãos da população. A um clique de acesso e de rápida transmissão de notícias seja ela verdadeira ou não, daí pode ser percebido um dos grandes problemas dos últimos anos no campo da informação, a Fake News, a informação falsa que é propositalmente (ou ingenuamente) disseminada na internet de forma rápida e massiva, chegando a várias pessoas de regiões ou até mesmo em países distintos em milésimos de segundos.

Claro que, o processo de globalização juntamente com o fator do neoliberalismo corrobora para a massificação de informações, a rapidez da disseminação da mesma e impactam naqueles que recebem a informação. Principalmente do indivíduo que não tem referencial teórico, crítico, reflexivo e autônomo para processar ou codificar o conteúdo contido na informação, em um cenário em que a qualidade da informação é, muitas vezes, inversamente proporcional ao índice de audiência, o racional é, portanto, superado com certa frequência, pelos desvios discursivos, pelo espetáculo, pelo conflito, pela instauração do medo e pela fantasia das imagens. Através da mídia, vislumbra-se uma realidade na qual o discurso noticioso é substituído por uma espécie de “discurso publicitário”, que tem a pretensão de homogeneizar identidades, estereotipado e mercadológico, a-histórico e sem aprofundamento. Por isso mesmo, é desprovido de elementos para a reflexão[...] (CRUZ, 2011, p. 184)

Analisando notícias nos veículos da internet é possível abordar um tema que envolve violência e o mesmo está diretamente ligado ao racismo, desigualdade de gênero ou até mesmo, o fator recorrente de diversos casos de abuso de poder/desrespeito ao cidadão, que parte do sistema o qual deve garantir a segurança da sociedade brasileira. Esses temas proporcionam a diversidade de opinião diante de múltiplas realidades que compõe a sala de aula, principalmente quando o tema abordado na escola tem ligação direta com fatos de grande repercussão nas redes sociais, jornais e ou grupos de WhatsApp e são problematizados entre aluno e professor na aula de Sociologia, que se transforma em espaço de troca de conhecimento proporcionando um diálogo para além do senso comum. É importante salientar que a sala de aula é um espaço de enfrentamento da tão corriqueira “Fake News”, que está cada dia mais presente no espaço escolar,

As fakes News podem ser consideradas como um grande agravo à aquisição de conhecimento na atualidade pois distorcem a realidade e modificam o teor verossímil das informações. Desde tenra idade o imediatismo, a polemização e a contundência causadas pelas notícias rápidas atraem muito a atenção da população, principalmente a mais jovem. Com os objetivos mais distintos, atingindo diversas camadas da sociedade e com os mais diversos níveis de impactos sociais, as fake News merecem muita atenção no atual contexto de difusão extremamente rápida das notícias mundo afora. (CARDOSO, 2021, p.01).

ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO FERRAMENTA PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES

Diante do cenário que conta com diversas fontes de informação e/ou desinformação é necessário refletir sobre a importância das ciências sociais e a sua contribuição para compreender a realidade social a qual o indivíduo está inserido. Partindo da reflexão da grande contribuição da sociologia desde a educação básica para a formação intelectual crítica reflexiva e autônoma para vivenciar experiências complexas na sociedade. Pensar a sociologia como ferramenta para o diálogo de tantas problemáticas contidas na temática das desigualdades e como o capitalismo e seus mecanismos manobram a opinião individual e coletiva na formação de uma sociedade

segregacionista, percebendo que a contribuição sociológica tem início desde a juventude que é um alvo da elite dominante, pois ainda está vivendo o processo de construção de conhecimento, compartilhando informações e experiências no processo social. Por isso a importância de ter a disciplina de Sociologia que tem por sua característica aproximar o contexto social a realidade que o jovem está inserido e proporcionando a compreensão da estrutura social ainda na experiência escolar,

O papel do professor de Sociologia não é levar os alunos a fazerem transformações, mas é buscar que os alunos pensem de outra forma (que não apenas a do senso comum) sobre a vida social, através de uma problematização profunda dos temas sociológicos, logicamente com a devida transposição didática. A partir daí, transformar ou não ficará a cargo de cada um deles. (BASTOS; FRAGA, 2008, p.114)

O incentivo de instigar a juventude a refletir sobre os veículos de comunicação de massa existentes no seu ciclo social (redes sociais, páginas de notícias, grupos de amigos, jornais) é uma tarefa árdua que requer profundo comprometimento com a educação e com a ética. Ampliando o debate dos mais variados temas sociais diante de um cenário o qual este jovem acredita está por dentro da vasta imensidão da informação, essa, que graças às mídias digitais, a internet e o sistema globalizado diversificaram a gama de temáticas contidas a cada notícia que viraliza nas redes sociais, toda essa amplitude de comunicação e informações motiva o professor a compreender e contribuir durante o processo educacional juvenil, que de fato é desafiador. Principalmente quando se propõe a trabalhar com a diversidade de juventudes e a forte distorção de fatos e informações transmitida por veículos de comunicação e a mídia digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, através deste trabalho que se iniciou ainda como uma pequena intervenção pedagógica no início do programa de mestrado. Fica claro a influência histórica das mídias sobre a sociedade e o seu comportamento, desde pensamentos até tomadas de decisão. Este momento de pesquisa e

construção teórica somam-se a necessidade de compreender o cenário cultural, econômico e social das juventudes que são diretamente influenciadas...

Promover o debate sociológico abordando temáticas como: sistema capitalista, indústria cultural, os meios de comunicação de massa, desigualdade social, entre outros, a fim de contextualizar e refletir como é o funcionamento do sistema social que o jovem está inserido é uma das contribuições sociológicas para uma crítica leitura da realidade social, até mesmo no contexto virtual. Outras abordagens no eixo das ciências sociais como a questão do racismo, identidade de gênero, direitos humanos e outros que integram a disciplina de sociologia no espaço de troca que é a sala de aula com sua colaboração científica para estabelecer uma ponte entre amadurecimento intelectual das juventudes e a produção do pensamento autônomo, diante de uma era de tecnologias e múltiplas reproduções ideológicas.

A escola é o lugar por excelência de construção de uma identidade própria, marcada pelas expectativas da vida adulta e seus desdobramentos e pelos projetos de interesse singular, vivido nessa etapa da vida. Assim, a identidade juvenil no ensino básico se expressa, sobretudo nas relações construídas no âmbito escolar, sem perder de vista as influências recebidas pela convivência familiar, os conflitos emocionais, as escolhas, os gostos e as singularidades as questões étnico-raciais, religiosas e sexuais. As aulas de sociologia proporcionam ao estudante perceber a escola como espaço de formação de identidades, cujos valores estejam atrelados à convivência desses jovens nesta instituição e sua multiplicidade, diferente do padrão que é transmitido nas mídias sociais ou nos meios de comunicação.

Através da disciplina de sociologia é possível desenvolver o diálogo através da participação do estudante no âmbito escolar e compreender a multiplicidade intelectual que compõem a instituição educacional e assimilar a diversidade de opiniões que compõe a nossa sociedade, utilizando a sala de aula e a disciplina de sociologia como espaço de integração de uma nova perspectiva em relação a informação divulgada via meios de comunicação de massa ou através da internet. Essa perspectiva da sociologia possibilita a contribuição para o fortalecimento da participação do aluno como agente nos espaços de socialização tendo a instituição educacional como

elemento fundamental e a disciplina de sociologia como base lúdica para o aluno enquanto protagonista do contexto social.

Por fim, faz-se necessário a integração da juventude e sua interação e desde o espaço escolar para transformar e/ou compreender que a indústria se utiliza de valores elitistas para definir o comportamento e as ideias que serão aceitas ou não nos grupos sociais. A existência da sociologia ainda que muito recente na educação básica, se prova grandiosa para proporcionar um debate lúcido à realidade que o estudante integra. E abertura dos campos de pesquisas com intervenções no espaço escolar para compreender o quão profundo e importante é a propagação de informações nos meios de comunicação e como tem impactado diretamente na formação social e ideológica dos jovens ainda na fase inicial da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, C. R.; NOHARA, J.; RAMUSKI, C. L. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 57-73, 2010.

ADORNO, T. **Industria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A “juventude” é apenas uma palavra**. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CRUZ, F. S. DA. Mídia e direitos humanos: tensionamentos e problematizações em tempos de globalização neoliberal. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 2, p. 184-190, 2011.

DEZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. P, 17. Pdf

DAVI VALOIS CARDOSO (São Paulo). **O IMPACTO DAS “FAKE NEWS” NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS DO BRASIL**. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-Rease**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 1-12,

jun. 2021. Mensal. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1417/611>. Acesso em: 28 Nov. 2022.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. A **ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de Sociologia na educação básica: análise e sugestões. **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência.**, p. 114, Setembro 2008.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: unesp, 1991.

LAGE, N. **Controle da opinião pública: um ensaio sobre a verdade conveniente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PODER. **Criticado, “Estadão” troca foto de mão negra segurando arma**. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/midia/criticado-estadao-troca-foto-de-mao-negra-segurando-arma/>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PIMENTEL, M. C. **MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA COMO VEÍCULO DA ALIENAÇÃO: caráter manipulatório e ideológico sob a perspectiva de György Lukács**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

RESENDE, A. C. A. IANNI, Octávio. A Sociedade Global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 95–98, 2018. DOI: 10.5216/ia.v16i1/2.55223. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55223>. Acesso em: 28 nov. 2022.

WITTE J. C. **A Ciência Social digitalizada: avanços, oportunidades e desafios**. Sociologias, v. 14, n. 31, 2012. Disponível em: . Acesso em: 27 Nov. 2022.

INSTAGRAM: COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA¹

Naftale Natalia de Lima Cunha²

Resumo

O objetivo desta proposta de trabalho de conclusão de curso é apresentar um material didático para o ensino de sociologia segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recorrendo ao Instagram como ferramenta educacional para promover considerações sobre o potencial da educação midiática, presente nos âmbitos do acesso e da criação de um perfil nesta rede social. Assim, haverá a produção de um material de apoio didático em formato online, que pode fornecer aos docentes um suporte no componente de Sociologia no Ensino Médio, como também, na unidade curricular obrigatória do terceiro ano do Ensino Médio, “Cultura, Comunicação e Mídias”, e na unidade curricular optativa do Ensino Médio, “Cidadania na era digital”. A intenção é de percorrer brevemente as questões acerca do conceito de cidadania e de juventude, tecer algumas considerações sobre a relação de juventude com cidadania através do recurso à imagem, e em seguida, trabalhar os conteúdos relativos ao Ensino de sociologia no ambiente virtual.

Palavras-chave: Juventude; Cidadania; Ensino de sociologia; Educação midiática; Imagem.

1 Este trabalho foi resultado de um projeto de pesquisa de mestrado;

2 Discente do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/ Fundação Joaquim Nabuco - PE e professora da Rede Estadual de Ensino Básico de PE, naftale.cunha@aluno.fundaj.gov.br

INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é apresentar a proposta de um material de apoio didático online a ser apresentado como trabalho de conclusão de curso (TCC) do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/Fundação Joaquim Nabuco. O material é voltado para a unidade curricular de Sociologia, bem como para a disciplina obrigatória “Cultura, Comunicação e Mídias” e a disciplina optativa “Cidadania na era digital”. A ideia é de recorrer à rede social Instagram para pensá-la como ferramenta educacional coadjuvante, a partir da criação de um perfil disponível para os docentes no Novo Ensino Médio que atenda prioritariamente aos temas de cidadania e juventude, presentes nos currículos da componente curricular Sociologia e nas unidades curriculares já citadas. Ao abordar estes conceitos, iremos tratar as linhas de interseção da temática escolhida através de postagens, vídeos e imagens disponibilizadas no perfil no ambiente virtual, de modo a servir como suporte para os professores.

Nesse sentido, iremos analisar aspectos que estão interligados com a temática da cidadania e a educação midiática para auxiliar o docente no desenvolvimento do letramento midiático ou literacia mediática³ dos seus discentes. Segundo a BNCC (2018), os jovens estão cada vez mais agindo como protagonistas na cultura digital e um dos focos no Ensino Médio está nas potencialidades das tecnologias digitais e nos novos letramentos para produzir conteúdo em várias mídias, dando possibilidades de acesso à cultura e a diversas práticas sociais. Com a reforma do Ensino Médio e a criação de novos componentes curriculares, emergiu como relevante o estudo acerca das mídias digitais.

O Currículo de Pernambuco (2021) traz no componente de Sociologia, a possibilidade de investigar as mudanças sociais resultantes das transformações tecnológicas e informacionais desde sua origem até o advento da

3 Letramento e literacia são palavras sinônimas, mas foi apropriada de forma distinta por autores brasileiros e portugueses. Enquanto em Portugal, usa-se a palavra literacia, no Brasil adotou-se o termo letramento para se referir ao mesmo conceito, que será detalhado ao longo deste trabalho.

internet e das plataformas digitais. Assim, iremos percorrer um caminho no trabalho de conclusão de curso na intenção de oferecer um suporte didático aos professores para enriquecer o aprendizado dos seus alunos por meio do Instagram, e assim, atingir os objetivos de conhecimento descritos no Currículo de Pernambuco.

Logo, o material que propomos pode ser utilizado tanto na disciplina de Sociologia como em alguns componentes curriculares de algumas trilhas de Humanidades do Novo Ensino Médio, pois o conteúdo trata da questão da cidadania e da juventude na era digital. Entre as possibilidades de aplicação do material didático, destacamos duas trilhas em que pode ser utilizado, conforme o Currículo de Pernambuco (2021):

- a unidade curricular obrigatória do terceiro ano do Ensino Médio, “Cultura, Comunicação e Mídias”, possui uma carga horária de quarenta horas, consta na Trilha “Juventude, Liberdade e Protagonismo”, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o eixo estruturante “Investigação Científica”, no primeiro semestre desta série e na Unidade Temática “Sociedade, Política e Estado”.
- A unidade curricular optativa do Ensino Médio, “Cidadania na era digital”, possui uma carga horária de quarenta horas, consta na Trilha “Direitos Humanos e Participação Social”, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o eixo estruturante “Processos Criativos”.
- O Instagram como rede social possibilita uma forma de produção da informação com um visual mais atrativo e com narrativas do saber mais criativas. As redes sociais utilizadas para fins educacionais podem ser consideradas um meio de comunicação que complementa as atividades do docente, e também, pode ser aplicada dentro da prática de sala de aula, como material de apoio.

Desse modo, iremos partir da suposição de que existem várias dimensões de cidadania e que houve a evolução do seu conceito ao longo dos anos, mas, como afirmam Costa e Ianni (2018), a cidadania é um conceito que envolve um exercício e um status construído socialmente e só pode ser entendido com uma análise do contexto sociopolítico de uma determinada época.

Sabendo que as questões de cidadania afetam todos os indivíduos na construção de formas de vida social, estamos propondo uma produção de material didático de fundamentação sociológica, com o propósito de alcançar alguns objetivos educacionais nas aulas de Sociologia que seriam: 1. Analisar o uso didático do Instagram como ferramenta de suporte de apoio, permitindo aos educadores o compartilhamento de vídeos, de textos curtos e de imagens como forma de ensino; 2. Agregar valores ao conceito de cidadania; 3. Discutir a relação da imagem com a cidadania; 4. Agregar conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento do letramento midiático.

Tendo em vista essa intencionalidade, abordaremos no trabalho de conclusão de curso as mudanças ocorridas nas redes sociais digitais e recorreremos ao Instagram como ferramenta de educação midiática, no qual o educador, como mediador, pode utilizar para propagar os conhecimentos de Sociologia, vinculados à prática cidadã por meio do uso de imagens, vídeos e textos curtos. Dessa forma, espera-se que o material didático que será produzido aprofunde os conhecimentos sobre a ação cidadã e possibilite o uso da rede social como ferramenta educacional.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto neste projeto iremos desenvolver várias etapas no trabalho de conclusão de curso:

- 1ª etapa: Realização de pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura com o objetivo de produzir um material didático que seja atraente ao professor;
- 2ª etapa: Elaboração do projeto de material didático;
- 3ª etapa: Criação de um roteiro de uso do perfil com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico com o Instagram onde este perfil irá reunir informações sobre a temática selecionada que o docente pode usar como ampliação de conhecimentos;
- 4ª etapa: Elaboração de um roteiro de aulas de Sociologia da segunda série do Ensino Médio com os assuntos propostos que em uma sequência didática em formato de Cards ou Posts que serão produzidos no Canva, e depois, postados no Instagram;

- 5ª etapa: Serão selecionadas algumas imagens puras do ambiente virtual público, entretanto, iremos produzir algumas imagens com efeitos e contendo legendas sobre a temática trabalhada, alguns vídeos com uma sequência de imagens puras e com efeitos especiais com a intenção de produzirmos algo novo, sem ser mero repositório de materiais educacionais.

Neste sentido utilizaremos a curadoria educacional, pois esta possibilita agregar informações de um conteúdo específico e direcioná-lo a prática diária de um determinado grupo profissional. No caso do docente, este profissional não é mais um mero transmissor de conteúdo de uma disciplina, mas o mesmo cria conexões para contextualizar o conhecimento e aprimorá-lo no decorrer de sua prática docente.

Segundo Sizanovsky (2020, p.10) o objetivo da curadoria educacional, seria "(...) alcançado quando o curador consegue dar destaque, visibilidade ao conteúdo trabalhado. Para tanto, é preciso por parte do professor curador, que haja disposição para pesquisar, selecionar e filtrar materiais que sejam significativos para trabalhar em sala de aula e que possibilitem uma proposta de emancipação reflexiva.". Este autor afirma que a curadoria é o momento em que são organizados os espaços de convivência, onde o profissional é o responsável por coordenar as atividades e pode disponibilizar em diversos mecanismos comunicacionais, incluindo o meio do mundo digital.

- 6ª etapa: Iremos agendar um momento para elaborar a testagem do material com um grupo de professores;
- 7ª etapa: Desenvolvimento da escrita do trabalho de conclusão de curso, e em seguida, realização da defesa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizamos alguns autores neste projeto de pesquisa com a intenção de comprovar que o docente pode utilizar o Instagram em suas práticas pedagógicas com a finalidade de desenvolver o senso crítico e reflexivo dos seus estudantes através da comunicação visual. Existem várias aplicações das fun-

cionalidades e dos recursos do Instagram que podem ser utilizadas. Em vista disso, Alves *et al* (2018) informam que:

No tocante ao compartilhamento de imagens no Instagram existem alguns requisitos técnicos relevantes a serem observados, que se mostram descritos nas políticas de uso do aplicativo, que são: largura mínima da imagem deve conter 500 pixels; a tolerância em relação a proporção é de 1%; a proporção mínima da imagem deve ser de 4:5; comprimento máximo do texto é de 2200 caracteres; número máximo de hashtags no texto é de 30; e número máximo de imagens em carrossel é 10.

Logo, o uso das redes sociais, particularmente o Instagram, pode ser incluído no contexto educacional para apoiar os educadores e tornar o conteúdo mais atrativo, permitindo aos indivíduos acompanhar a publicação de outros usuários e/ou executar as suas próprias com os recursos visuais.

Em vista disso, abordaremos a temática de cidadania através das imagens que posteriormente serão publicadas nesta plataforma em questão, contudo iremos utilizar a cidadania na visão de alguns autores como Martins e Simão (2022, p.898), estes falam ter a cidadania é “agir de modo responsável em níveis individual e social, de forma autônoma, exercendo o pensamento crítico, em contextos nos quais o conflito é frequente e a diversidade constitui a norma”.

Lima Neto (2021, p.293), têm uma visão um pouco diferente sobre noção de cidadania e afirma que a cidadania “é o produto de relações sociais capitalistas, a formação de uma sociedade de classes, no seio de comunidades políticas específicas”. Contudo, na atualidade, a questão da cidadania também pode estar relacionada com a Internet. Como afirma Spinelli (2021, p.131), a Internet:

ampliou o espaço para o exercício da cidadania, mas o acesso e a compreensão das mídias nas redes nem sempre é igualitário em aspectos sociais e econômicos, assim, temos o enfraquecimento da cidadania quando somente parte da população participa e interage ativamente no ambiente digital.

Com relação ao termo juventude, iremos trazer a visão de alguns autores para fundamentar que este termo designa um estado transitório e um

pertencimento aos grupos de idades definidos como jovens, mas também devemos relacionar a idade biológica com a idade social na definição de juventude.

Neste sentido, esse conceito de juventude reveste-se de conotações plurais, como afirmam Alencar *et al* (2013), cada sociedade vai demarcar os critérios que identificam quando e como se é jovem, no entanto, para esses autores a juventude é o resultado dos processos de representação que possui tanto as situações de classe social como o acesso à escolaridade que, de certa forma, vai orientar os valores desses indivíduos na sociedade em que vivem. E para entendermos os jovens como sujeitos de seu próprio aprendizado, precisamos trazer a conceituação de juventude como um processo de transição para a vida adulta.

Em relação a questão do uso da Internet, Freire e Guimarães (2013) trazem algumas possibilidades dos educadores se dedicarem a explicar como procurar a informação, como selecionar as mesmas, uma vez que agora há uma diversidade de conhecimento, uma acumulação diária de informações que é preciso selecionar, sendo necessário desenvolver tanto a busca das informações verdadeiras como utilizar o espírito crítico dos indivíduos.

Logo, as diferentes tecnologias podem auxiliar o docente em seu processo de ensino dos conteúdos curriculares, conforme Santos e Rudnik (2022), tanto a cultura digital como as ferramentas tecnológicas possibilitam a reflexão e a discussão no ambiente escolar.

Entretanto, Maia (2018) vai tratar o letramento midiático como letramento de sobrevivência e de como este é praticado nas redes digitais, sendo considerados canais fundamentais tanto para novas formas de mobilização social por direitos humanos como de participação cidadã que surgem na realidade brasileira.

A educação midiática também pode proporcionar a modificação dos saberes necessários para a educação do futuro. Em conformidade com Spinelli e Santos (2019, p.46- 47), "(...) na esfera midiática exige olhares multidisciplinares, como o estudo *The spread of true and false news online*, em que pesquisadores do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)" apontam o cidadão comum "(...) como o grande disseminador de conteúdo e reforçam o

papel centralizador das redes sociais que permite aos leitores escolherem a história, e não necessariamente quem vai contá-la”.

Ao passo que as plataformas digitais podem promover ou impedir algumas conexões entre indivíduos, neste sentido Gillepsie (2015 apud Montardo, 2019, p. 171) afirma que estas plataformas andam “privilegiando, também, de acordo com seu design técnico, imperativos econômicos e enquadramentos regulatórios, a circulação de algumas imagens e postagens em detrimento de outras”.

Esta condição termina afetando a participação cidadã, pois exige que o cidadão tenha identificação com uma sociedade em particular, conforme afirmam Muzzatto e Silva (2021, p.09):

A era em que se vive tem facilitado a disseminação de informações, sejam elas verdadeiras ou não. Pessoas comuns deixam o anonimato sem grandes esforços por intermédio de mídias, especialmente a internet. A exposição em redes sociais tem se tornado ilimitada.

Então, verificamos na Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (BNCC/EM, 2018) que é possível analisar as transformações culturais, sociais e tecnológicas do ensino-aprendizagem e os desdobramentos nas atitudes e nos valores das pessoas. Por sua vez, o Currículo de Pernambuco (2021) é um documento que traz alguns objetos de conhecimento específicos do componente da sociologia, no qual iremos usar o desenvolvimento tecnológico, Internet e plataformas digitais, para desenvolver um material que auxilie o docente em suas aulas.

Além desse fato, esta pesquisa pretende desenvolver alguns pontos presentes em duas habilidades que estão inseridas na competência específica de número cinco da atual BNCC (2018, p.577). São elas:

Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecno-

lógicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Essa proposta também está associada ao Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021), que responde aos anseios das juventudes em ter um Ensino Médio mais sintonizado com as suas demandas e suas realidades, articulando-se aos pilares da pesquisa, da tecnologia, da cidadania crítica e do engajamento social. Este documento também traz o entendimento sobre a finalidade do ensino da Sociologia, que tem a intenção de preparar para a cidadania.

Nesse sentido, pretendemos propor a criação de um material didático diferenciado e atrativo que possa incluir nas estratégias de ensino, o desenvolvimento do senso crítico e o melhoramento da compreensão do exercício da cidadania.

Portanto, também pretendemos abordar no trabalho de conclusão de curso sobre a prática formativa dos professores, como afirmam Borges *et al* (2021), as práticas formativas dos docentes precisam ser transformadas, no sentido de estar situada em tempos-espacos pedagógicos em que o conhecimento e prática estejam conjugadas de maneira indistinta.

JUSTIFICATIVA

Em 11 de janeiro de 2023, foi publicada a lei nº 14.533, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Com a criação dessa política, torna-se evidente a importância da criação de materiais didáticos que recorram às Mídias digitais. Segundo a lei, em seu artigo terceiro tem como "(...) objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional(...)". Já no seu primeiro parágrafo deste artigo trata sobre estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar, mas focaremos no inciso nove deste artigo que trata sobre a "promoção da formação inicial de professores da educação básica (...) em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação". À vista disso, iremos utilizar alguns autores para rela-

cionar a temática da cidadania com a da juventude para demonstrar que o Instagram como ferramenta de suporte didático sendo apropriada para o ensino de sociologia e será eficaz no Ensino Médio porque é uma rede social bastante utilizada na atualidade.

ESTADO DA ARTE

Até o presente momento, o meu trabalho não é o único nesta área de interesse, ou seja, alguns autores pesquisados utilizaram o Instagram como espaço de ensino-aprendizado, e também, como ferramenta de suporte didático, mas em outras disciplinas que não foram a Sociologia, como Santos (2017), que usou essa rede social para trabalhar alguns conteúdos da Língua Portuguesa em um ambiente virtual onde possibilitou o apoio aos discentes na aprendizagem, porque este ambiente permite a ocorrência do relacionamento com próprio ser como sujeitos de determinado tipo de ação, da mesma forma, que permite resistir a certos regimes de subjetivação.

Dessa maneira, outra questão levantada por este autor, foi o fato das tecnologias digitais possibilitam o compartilhamento das experiências do sujeito no processo de aprendizagem, e ainda, tratar a relação entre a visibilidade e o uso da página com as ferramentas digitais que compartilham e arquivam autorrepresentações na rede, assim como, a aplicação na inserção de conteúdos gramaticais em um ambiente extraclasse que proporcione aos discentes um espaço de possibilidades de criação e de livre expressão social.

No entanto, não iremos trabalhar a auto representação, e sim, a criação de um perfil do Instagram para ser utilizado no ensino de Sociologia como material didático, com o intuito de fortalecer as argumentações expostas em sala, colaborar com novos métodos de ensino que deságuam em um processo de aprendizagem mais efetivo, e deste modo, produzir algumas fotos com conteúdo sobre a cidadania ativa e a juventude que serão selecionadas e postadas na rede social em questão, que darão aos docentes a possibilidade de utilizarem esse ambiente virtual como espaço de aprendizagem para reforçar os conteúdos ministrados durante as aulas expositivas e como método didático eficaz para auxiliar em sua prática docente.

Nessa linha de estudo, David *et al* (2019), elaboraram um método que sugeria a exploração de quatro funções do Instagram: Stories, Direct, IGTV e Post, pois essa rede social poderia ser usada como uma ferramenta auxiliar do docente, e este poderia deixar disponível alguns conteúdos que favoreçam a aquisição do conhecimento.

A proposta desses autores é a utilização do Instagram como um recurso didático que pode estar à disposição uma ferramenta com conteúdo de material extraclasse, atividades complementares, materiais de leitura orientada, vídeos com simulados. Estes autores (2019, p.04), comentam sobre a criação de um perfil e recomendam que após esse fato:

O professor configure a conta para o 'modo privado', com a finalidade de que apenas os alunos matriculados na disciplina tenham acesso aos conteúdos publicados. Em seguida, sugerimos que o professor divulgue o nome do perfil para os discentes criando um ambiente virtual escolar. Esse perfil permite que o professor configure alguns dados relacionados com a disciplina ministrada.

Desse modo, a nossa intenção é criar um perfil profissional do Instagram para ser utilizado como material didático, iremos usar o IGTV para disponibilizar os conteúdos gravados e publicados para o docente. A intenção ter um material com uma linguagem atraente servindo como um complemento da aula, assim como, utilizaremos outras funções desta rede social para publicação de imagens com conteúdo específico que serão armazenadas neste perfil, como um formato de álbum, ou seja, em ordem cronológica podendo ser publicado no Feed de notícias, e todos terão acesso simétrico ao mesmo material, além deste tornar-se mais legível, reutilizável e que pode ser recuperada pelos inscritos. Como também, utilizaremos o STORY como ferramenta de divulgação científica, e o POST para disponibilização de conteúdos através de imagens personalizadas e recursos de animação nas postagens.

Já Pereira (2021, p.1220), usou o Instagram como uma tecnologia educacional para promover a aprendizagem no ensino superior, concluiu que:

A utilização de mídias sociais no processo de ensino-aprendizagem ainda é um desafio, tendo em vista o número reduzido de estudos que abordam a sua efetividade (...). A maioria das pesquisas não focam nas perspectivas dos alunos em relação à utilização de mídias sociais como uma ferramenta de ensino-aprendizagem.

Contudo, neste trabalho de conclusão de curso, iremos delinear os benefícios do Instagram como tecnologia da educação midiática, utilizaremos uma sequência didática em formato de Card que serão produzidos no Canva, e depois postados no Instagram, as imagens serão produzidas e/ou coletadas no ambiente virtual público, e também teremos imagens puras e com retoques, ou seja, com efeitos especiais, assim como, forneceremos alguns artigos voltado ao docente, através de uma curadoria educacional.

PROBLEMAS DIDÁTICOS A SEREM ENFRENTADOS

Teremos alguns problemas didáticos a serem enfrentados que seriam:

1. A transposição didática para o universo da plataforma do Instagram tendo em vista que as imagens terão tanto um papel central como um teor pedagógico;
2. Realizar a aplicação dos questionários com os docentes, pois deveremos agendar a testagem do material didático para verificar se o mesmo é eficaz para o Ensino da Sociologia;
3. Verificar as técnicas que serão aplicadas nas imagens;
4. Comprovar as referências das imagens que serão coletadas no domínio público, no caso das imagens brutas;
5. Analisar e se apropriar da linguagem do Instagram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se oferecer um material didático de qualidade, recorrendo às mídias sociais, de modo a permitir que os docentes possam utilizá-lo em seus planejamentos das unidades curriculares de Sociologia, de “Cultura, Comunicação e Mídias” e de “Cidadania na era digital”. Desse modo, contribuir para o processo de ensino através da consciência da importância da prática cidadã na sociedade atual, no mesmo sentido que afirmam Lopes e Ávila (2019), o letramento midiático tem ocupado uma posição numa via decisiva para

o exercício da cidadania ativa. Desse jeito, iremos analisar algumas questões que estão relacionadas com a internet e as plataformas digitais, sendo estes objetos de conhecimento presentes neste documento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ana Lúcia Hazin; OLIVEIRA, Cleide de Fátima Galiza de; MELO, Patrícia Bandeira de; GUIMARÃES, Sueli Maria Pereira. **Juventudes, consumo cultural e políticas públicas: estudos de caso com jovens da Região Metropolitana do Recife**. Recife, 2013. p.94. Disponível em: [\(PDF\) Juventudes, consumo cultural e políticas públicas: estudos de caso com jovens da Região Metropolitana do Recife \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 20/12/2022.

ALVES, André Luiz; MOTA, Marlton Fontes; TAVARES, Thiago Passos. **O INSTAGRAM NO PROCESSO DE ENGAJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS: A dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem**. Revista Científica da FASETE 2018.2. p.25-43. Disponível em: [o_instagram_no_processo_de_engajamento_das_praticas_educacionais.pdf \(unirios.edu.br\)](#). Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 21/12/2022.

_____. **Lei Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1733879623/lei-14533-23>. Acesso em: 21/02/2023.

BORGES, Yan Vitor; SOUZA, André Luis Fachini de; LUCA, Anelise Grünfeld de. Intervenção pedagógica no ensino remoto: experiências, possibilidades E desafios do estágio supervisionado. In: LACERDA, Tiago Eurico de; Greco, Raul Junior. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, apren-**

der e ressignificar a educação. 1ª ed. Curitiba: Editora Bagai, p. 113-125. 2021.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. O conceito de cidadania. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, p. 43-73. Disponível em: "<https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-03.pdf>" Miolo_Individualização_rev.indd (scielo.org). Acesso em: 05/02/2023.

DAVID, Francielle de Fatima dos Santos; DA SILVA, Amanda Borges Aparecida; BALDASSO, Gabriel; MARCULINO, Cassio Henrique de Souza; ALMEIDA, João Victor de; SOLTAU, Samuel Bueno. **Uma proposta de uso do Instagram em metodologia aplicável em disciplinas do Ensino Médio.** Research, Society and Development, vol. 8, núm. 4, pp. 01-17, 2019, Universidade Federal de Itajubá, MG. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.959>. Acesso em: 08/04/2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIMA NETO, Fernando Cardoso. **Teoria Sociológica e cidadania: velhos e novos desafios da sociologia política.** Lua Nova, São Paulo, 114: 287-312, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/c3tbYWwZCtdVygshv-Vcr3Vb/>. Acesso em: 02/01/2023.

LOPES, P. ÁVILA, P. Literacia Mediática e Cidadania. In: ESPANHA, R.; LAPA, T. **Literacia dos Novos Media.** Lisboa: Mundos Sociais, p. 29-44, 2019.

MAIA, Junot de Oliveira. **Letramentos de sobrevivência em redes digitais: caminhos possíveis na luta por direitos humanos.** São Paulo: Campinas, n_(57.2): 954-974, mai./ago. 2018. Disponível em: [SciELO - Brasil - LETRAMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA EM REDES DIGITAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS NA LUTA POR DIREITOS HUMANOS LETRAMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA EM](#)

https://www.researchgate.net/publication/354714384_INSTAGRAM_COMO_ESTRATEGIA_DE_APRENDIZAGEM_COLABORATIVA_NO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 08/04/2023.

SANTOS, Herbert Nunes de Almeida. **Estudantes na rede: o Instagram e sua colaboração no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e literatura brasileira**. In: 4º Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: TRABALHO_EV073_MD4_SA19_ID9378_05102017213931.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em: 08/04/2023.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; RUDNIK, Raquel Machado Lopes. **Instagram e a educação: algumas considerações**. Revista Brasileira de Educação, n.º. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsGjTVtZ3Yn4B-n6SkHdsZvB/?lang=pt>. Acesso em: 02/01/2023.

SIZANOSKY, Lanita Helaine da S. N. **Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. In: 7º Congresso Nacional de Educação, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3443_30092020211651.pdf. Acesso em: 16/14/2023.

SPINELLI, Egle Müller. **Comunicação, Consumo e Educação: alfabetização midiática para cidadania**. São Paulo, v. 44, n. 3, p.127-143, set./dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/BvSNphQnBQcFsJrGjw-9f5Hz/?format=html>. Acesso em: 02/01/2023.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. **Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação**. Revista Mídia e Cotidiano, Artigo Seção Temática, v.13, n.3, p.45-61, dez., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343344906_Alfabetizacao_Midiatica_na_era_da_desinformacao#:~:text=Resumo%3A%20Este%20artigo%20investiga%20o%20papel%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,um%20grupo%20social%2C%20uma%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20ou%20um%20pa%C3%ADs. Acesso em: 02/01/2023.

“COMPUTADORES FAZEM ARTE”: INDÚSTRIA CULTURAL E CIBERCULTURA NAS CANÇÕES DE CHICO SCIENCE E DO MOVIMENTO MANQUEBEAT

Ludmila Fernandes de Freitas¹

RESUMO

A apresentação desse relato de experiência visa trazer um diálogo crítico em torno da compreensão dos conceitos de indústria cultural e cibercultura presentes na canção “Computadores fazem arte” (1994) e suas implicações no processo de desenvolvimento da “perspectiva figuracional da realidade”. Nessa perspectiva, tem-se que o principal objetivo do uso de canções em aulas de Sociologia, é fazer com que os estudantes se aproximem de uma análise sociológica por meio de conceitos e teorias próprios das Ciências Sociais. Os conceitos de indústria cultural e cibercultura, foram tratados a partir dos filósofos Theodor Adorno, Max Horkheimer e Pierre Lévy, respectivamente. Fruto de um movimento criado no início da década de 1990 por jovens músicos de Recife, o movimento *manguebeat* teve como principal objetivo renovar a cena musical e cultural da cidade por meio da combinação de gêneros musicais regionais e eletrônicos. Objetivou-se apresentar elementos constituintes de fenômenos sociais a partir da introdução dos conceitos de indústria cultural e cibercultura, com vistas a compreensão da realidade social na qual estão inseridos os estudantes, fazendo com que estes alcançassem o entendimento sobre a estreita relação entre as questões indivi-

1 Doutora em Antropologia Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora de ensino médio da rede federal de ensino do Rio de Janeiro, branca, feminino, Rio de Janeiro – RJ, profa.ludmilafreitas@email.com.

duais e as questões sociais em atenção à produção de distintos pontos de vista de explicação da sociedade pela Sociologia em comparação ao olhar de senso comum.

Palavras-chave: Currículo, Indústria cultural, Cibercultura, Ensino de Sociologia, *Manguebeat*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência em aula de Sociologia a partir da mobilização dos conceitos de indústria cultural e cibercultura na canção “Computadores fazem arte” (1994) da banda Nação Zumbi.

A canção escolhida pertence ao gênero musical *manguebeat*, fruto de um movimento criado no início da década de 1990 por jovens músicos de Recife, que tinham como principal objetivo renovar a cena musical e cultural da cidade por meio da combinação gêneros musicais regionais e eletrônicos. Tendo completado trinta anos em 2022, o movimento *manguebeat* teve como um de seus mais conhecidos líderes o compositor e intérprete Chico Science.

O relato de experiência narrado destinou-se aos jovens, público alvo majoritário das aulas de Sociologia no ensino médio. A canção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) no que tange a importância de participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

“Da lama ao caos” foi o primeiro álbum lançado por Chico Science & Nação Zumbi. O lançamento ocorreu em 1994, dois anos após a escrita do “Manifesto caranguejos com cérebro” (QUATRO, 1992) pelo músico e jornalista Fred Zero Quatro, integrante da banda Mundo Livre S/A. O conteúdo do manifesto é marcado por elementos de contestação da ordem social vigente - *status quo* - vividos pela cidade de Recife em seu cenário ambiental (man-

gue) e social (problemas urbanos). O cenário apresentado no manifesto conduz a uma reflexão crítica sobre assuntos e temas do cotidiano da cidade de Recife, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem do contexto onde foi gestado o movimento *manguebeat*, bem como das letras das canções do álbum, daí a importância de sua leitura pelos estudantes em sala de aula.

O movimento *manguebeat* surgiu em um contexto de presença marcante das tecnologias digitais na música na década de 1990. Não por acaso, o nome da canção “Computadores fazem arte”, faz alusão a presença da música eletrônica no cenário musical da época. Embora apresente uma letra curta e refrão enfaticamente reproduzido, a canção faz uma crítica contundente as formas de controle e mercantilização da cultura presentes no cenário de produção da música contemporânea, naquela altura já marcadas por um contexto de interconexão da vida social por sistemas computacionais como meios de interação e produção cultural entre os indivíduos.

METODOLOGIA

O caminho metodológico seguido por esse relato de experiência compreende os objetivos a serem atingidos pela atividade, quais sejam: 1) a introdução ao estudo dos conceitos de indústria cultural e cibercultura; 2) ilustrar o processo de construção das diferentes expressões culturais e tecnologias da informação para o fortalecimento da cidadania e 3) debater sobre a garantia de maior liberdade para a divulgação e o acesso a bens culturais produzidos à margem da grande mídia, favorecendo os ideais democráticos.

Os materiais utilizados para atingir estes objetivos foram o texto “Manifesto caranguejos com cérebro” (1992) e a letra e áudio da canção “Computadores fazem arte” (1994). Os estudantes deverão ter a oportunidade de, partindo das suas reações a leitura compartilhada do manifesto e interação com o áudio e letra da canção, compreender o significado sociológico dos conceitos de indústria cultural e cibercultura, reconhecer as relações de poder existentes nos meios de comunicação de massa e compreender o processo de construção das diferentes expressões culturais e tecnologias

da informação para o fortalecimento da cidadania a partir de uma roda de conversa.

Também poderão debater sobre os limites da influência dos meios de comunicação de massa na formação das identidades dos jovens na atualidade a partir de conhecimentos prévios de conceitos apresentados em aulas anteriores como o significado de cultura para o senso comum e para a Sociologia, cultura de massa e meios de comunicação de massa, a fim de atualizar a discussão sobre o assunto.

Um dos objetivos específicos relacionados ao uso da canção “Computadores fazem arte” foi propiciar aos estudantes a percepção da ligação entre os ambientes em pequena escala e a estrutura social, tendo em vista que as ações em sociedade são interdependentes: o cotidiano das pessoas é afetado por acontecimentos históricos diversos, que podem parecer distantes no tempo e no espaço, mas influenciam a vida dos indivíduos de modo decisivo.

Pretendeu-se, assim, que os estudantes alcançassem o entendimento sobre a estreita relação entre as questões individuais e as questões sociais em atenção à produção de distintos pontos de vista de explicação da sociedade pela Sociologia. As variadas perspectivas que compõem a análise do assunto indústria cultural e cibercultura explicitam a diversidade dos pontos de vista com os quais podemos alcançar um entendimento mais complexo da sociedade, diferenciando o olhar crítico proporcionado pela Sociologia em comparação ao olhar de senso comum.

Os objetivos pretendidos e elencados acima estão de acordo com o que trata Cristiano Bodart (2021) ao esboçar a síntese das disposições epistemológicas que envolvem a “percepção relacional dos fenômenos sociais” para o ensino de Sociologia: historicizar os fenômenos sociais, reconhecer as interações e relações de interdependência entre os indivíduos, adotar uma leitura dialética das relações entre os indivíduos e desses com as estruturas sociais e perceber os equilíbrios de poder presentes nas relações entre indivíduos” (BODART, 2021a, p.148).

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta apresentada nesse relato de experiência visa trazer um diálogo crítico em torno da compreensão dos conceitos de indústria cultural e cibercultura presentes na canção “Computadores fazem arte” (1994) e suas implicações no processo de desenvolvimento da “perspectiva figuracional da realidade”.

Dentro da chamada “perspectiva figuracional da realidade” (BODART, 2021b), tem-se que o principal objetivo do uso de canções em aulas de Sociologia, é fazer com que os estudantes se aproximem de uma análise sociológica por meio de conceitos e teorias próprios das Ciências Sociais.

Como coloca Bodart (2021b), ao se fazer o uso de canções em aulas de Sociologia no ensino básico, deve-se enfatizar a abordagem disciplinar para que a aprendizagem sociológica aconteça: “Na ausência do foco disciplinar, o que teremos será uma abordagem superficial, mais próxima do senso comum do que das ciências” (BODART, 2021b, p. 14).

Deste modo, objetiva-se apresentar elementos constituintes de fenômenos sociais a partir da introdução dos conceitos de indústria cultural e cibercultura, com vistas a compreensão da realidade social na qual estão inseridos os estudantes. Será abordado o conceito de indústria cultural a partir dos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer e cibercultura a partir do filósofo Pierre Lévy. De acordo com Adorno e Horkheimer, a indústria cultural é o conjunto de empresas ligadas aos veículos de comunicação (como rádio, TV e internet), que, ao criarem produtos de massa, promovem a planificação e a mercantilização da cultura. Já a cibercultura é um termo relacionado a propagação das redes sociais *on-line* que podem transformar as relações culturais e políticas e gerar novos modos de exercício da cidadania e da democracia (SILVA, 2017). Nas palavras de Pierre Lévy, cibercultura “é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17).

Na sequência, será apresentada a proposta pedagógica acompanhada dos recursos necessários e a proposta de avaliação.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

1. Tema da atividade: indústria cultural e cibercultura.

2. Duração da atividade:

Esta atividade terá tempo estimado de duas aulas de 50 minutos para a leitura e discussão do “ Manifesto caranguejos com cérebro” e apresentação e discussão da canção “Computadores fazem arte”.

3. Objetivos da proposta pedagógica

a) Objetivo geral

Identificar na letra da canção elementos de indústria cultural e suas implicações no processo de desenvolvimento da “perspectiva figuracional da realidade”.

3.b) Objetivos específicos

- Discutir os conceitos de indústria cultural e cibercultura;
- Identificar elementos de indústria cultural presente na canção “Computadores fazem arte”;
- Analisar como a indústria cultural e a cibercultura se apresentam no cotidiano dos indivíduos de classes menos favorecidas;
- Promover a diversidade dos pontos de vista com os quais podemos alcançar um entendimento mais complexo da sociedade;
- Diferenciar o olhar crítico proporcionado pela Sociologia do olhar de senso comum;
- Propiciar aos estudantes a percepção da ligação entre as relações sociais em pequena escala e a estrutura social.

Os quadros abaixo mostram o diálogo deste relato de experiência com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

a) Competências Gerais contempladas:

CÓDIGO DA COMPETÊNCIA GERAL	DESCRIÇÃO TEXTUAL DA COMPETÊNCIA GERAL QUE ENVOLVE A ATIVIDADE
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

b) Competências específicas contempladas:

CÓDIGO DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	DESCRIÇÃO TEXTUAL DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA QUE ENVOLVE A ATIVIDADE
1	Analisar os processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

c) Habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempladas:

CÓDIGO DA HABILIDADE	DESCRIÇÃO TEXTUAL DA HABILIDADE QUE ENVOLVE A ATIVIDADE
(EM13CHS101)	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Recursos

- Texto do “Manifesto caranguejos com cérebro” e letra da canção “Computadores fazem arte” impressas para serem distribuídas aos estudantes²;
- Livro Sociologia em movimento (SILVA, et al., 2017), capítulo 3 “Cultura e ideologia”;
- Aparelho de som;
- Projetor para exibição do clip da música.

A reprodução sonora e visual da canção tem por objetivo alcançar estudantes com necessidades específicas de aprendizagem.

Computadores Fazem Arte – Chico Science & Nação Zumbi**Composição: Chico Science****Ano: 1994**

Computadores fazem arte
Artistas fazem dinheiro.
Computadores fazem arte
Artistas fazem dinheiro.
Computadores avançam
Artistas pegam carona.
Cientistas criam o novo
Artistas levam a fama.

Já no primeiro verso, “Computadores fazem arte”, o eu-lírico da canção demonstra em tom irônico a presença do computador no processo artístico e o reconhecimento da importância da tecnologia na produção cultural da humanidade. O som computadorizado possibilita a emergência do som eletrônico que substitui vários instrumentos musicais. A recriação de trabalhos

2 Além destes materiais, sugere-se que os alunos assistam ao documentário disponível no youtube “Chico Science, um caranguejo elétrico” Brasil, 2016, 86min.

artísticos por meio dos computadores evidencia a utilização da tecnologia na produção da cultura e da arte. É nesse novo cenário de produção tecnológico-cultural criado por “cientistas”, programadores e designers e que tem o computador como instrumento para atingir resultados que os artistas “pegam carona” e “levam a fama”.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Durante a aula, os estudantes deverão identificar e analisar o contexto de surgimento do Movimento *Mangubeat* por meio da leitura do “Manifesto caranguejos com cérebro”³. Já na canção “Computadores fazem arte”, deverão identificar os trechos da letra da música que exemplificam elementos de indústria cultural presentes naquele contexto. Em aula posterior, já divididos em equipes, os estudantes deverão eleger um fenômeno social do cotidiano que possam comparar ao contexto da cibercultura. Essa apresentação se dará por meio da utilização de manchetes de jornais, canais de televisão e revista de grande circulação, sobretudo veiculadas em meios digitais. Será a partir desses diferentes veículos de cultura de estudantes buscarão explorar diferentes perspectivas sobre o mesmo fato.

Será feita uma observação e avaliação do desenvolvimento dos estudantes por meio da apresentação de painéis em roda de conversa centrada nos seguintes aspectos:

- a. O que significa indústria cultural e cibercultura?
- b. Quais são os efeitos da indústria cultural na manutenção e criação de novos elementos culturais?
- c. Como a indústria cultural impacta na vida cotidiana dos indivíduos?
- d. Como você interpretaria o trecho “Computadores fazem arte/ Artistas fazem dinheiro (...) Cientistas criam o novo / Artistas levam a fama”?

3 Também é possível utilizar a letra da canção “Manguetown” (1996) de Chico Science para explorar aspectos presentes no Manifesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência, elaborado a partir do uso da canção “Computadores fazem arte” (1994) e do texto “Manifesto caranguejos com cérebro” (QUATRO, 1992), objetivou ensinar os estudantes a pensarem sociologicamente por meio da mobilização dos conceitos de indústria cultural e cibercultura. A partir da compreensão do conceito de “perspectiva figuracional da realidade”, buscou-se contemplar uma perspectiva dialógica com a participação de todos os envolvidos no processo, evidenciando um ensino-aprendizagem mais significativo a partir da construção do saber sociológico (BODART, 2021b).

A proposta de roda de conversa visou alcançar esse objetivo uma vez que os estudantes poderão outrora mobilizar os conceitos trabalhados em outras esferas sociais e posteriormente em suas trajetórias biográficas (BODART, 2021b, p.13), reconhecendo-se as interações e relações de interdependências entre os indivíduos.

As redes sociais também poderão ser destacadas como elementos de controle social e liberdade na contemporaneidade, dada sua forte presença no cotidiano dos jovens. Essas questões podem ser abordadas de forma dialogada no momento da aula e durante a roda de conversa. Embora a internet garanta maior liberdade para a divulgação e o acesso a bens culturais produzidos à margem da grande mídia, favorecendo os ideais democráticos, ela também funciona como meio de propagação dos interesses das indústrias fonográfica, cinematográfica, jornalística, televisiva, etc., que fortalecem sua divulgação e venda de produtos culturais. Nesse sentido, ter-se-ia como desdobramento a reflexão sobre as seguintes questões: até que ponto somos livres na sociedade da informação? (FREITAS, 2022). Até que ponto organizações estatais e grandes corporações de mídia interferem no acesso, na divulgação ou no controle de informações vinculadas na internet?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, C. das N. O ensino de sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**, v.14, n. esp., p. 139-160. 2021a.

BODART, C. das N. **Usos de canções no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FREITAS, L. F. de. Somos que podemos ser e admirável chip novo: ideologia nas canções dos engenheiros do Hawaii e da cantora Pitty. In: **Sociologia e música: propostas pedagógicas**. BODART, Cristiano das Neves; MORAES, Fábio Monteiro de.; TAVARES, Caio dos Santos (orgs.) 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2022, p. 114-128.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

SCIENCE, C. & NAÇÃO ZUMBI, **Computadores fazem arte**. Rio de Janeiro: Sony, 1994. Youtube (3:14).

QUATRO, F. Z. **Leia o manifesto Caranguejos com cérebro**. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/chicoscience/textos_manifesto1.html> Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, A. *et al.* **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

A ARTE DA XILOGRAVURA NO AGRESTE PERNAMBUCANO E O USO DE PODCASTS COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Euclides Viana de Lima
Evandro da Silva Lunardo
Pedro Castelo Branco Silveira*

INTRODUÇÃO

A xilogravura é uma técnica de impressão na qual uma matriz de madeira é esculpida com ferramentas especiais para criar uma imagem em relevo. Essa matriz é então usada para imprimir a imagem em papel ou outro material. Essa técnica tem uma longa história na cultura popular brasileira, especialmente no Nordeste, onde é amplamente utilizada para ilustrar cordéis, folhetos e outras publicações populares.

No Agreste pernambucano, a xilogravura é uma forma de expressão muito presente na cultura local. Onde muitos artistas usam essa técnica para ilustrar histórias, lendas e costumes da região. Como essa técnica é muito acessível, ela se tornou uma forma popular de arte na região, e muitos artistas locais usam a xilogravura como uma fonte de renda.

Ao desenvolver esses projetos na escola, pudemos perceber em Bezerros a força da cultura existente. De forma particular, a arte expressada por meio das xilogravuras que está presente desde festividades como o carnaval, até o design e a moda, entre outras linguagens criativas.

Apoiado nessas reflexões decidimos realizar uma intervenção pedagógica com o objetivo de articular a prática da xilogravura e o ensino de sociologia com alunos da Escola Técnica Estadual Maria José Vasconcelos, sediada em Bezerros no Agreste de Pernambuco.

Assim, o projeto desenvolvido procurou contribuir para a formação de novas perspectivas sobre aspectos sociológicos, antropológicos e culturais dos educandos, por meio do acesso à produção artística tradicional utilizando a técnica da xilogravura como forma de expressão. Além disso, buscamos investigar com os educandos as práticas e interações socioculturais relacionadas à xilogravura em Bezerros. Para alcançar esses objetivos, proporcionamos uma metodologia humanizada e criativa, pela qual os alunos produziram xilogravuras, podcasts com roteiros baseados nos temas da sequência didática, e realizaram uma exposição. Ao utilizar a manifestação da xilogravura, foi possível explorar diversos aspectos, como a história da técnica, a sustentabilidade a partir do uso de materiais, os artistas locais que trabalham com ela, entre outros.

De forma particular como desafio durante o processo da intervenção pedagógica podemos citar a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a redução da carga horária do ensino de sociologia no novo Ensino Médio, que é uma dificuldade para os professores que atuam na área. A sociologia é uma disciplina fundamental para a formação crítica e reflexiva dos alunos, pois ela possibilita a compreensão da sociedade em que vivemos, das relações sociais e dos conflitos presentes na vida em sociedade.

Embora a redução da carga horária do ensino de sociologia seja um desafio, foi possível superá-lo em nosso trabalho por meio de componentes curriculares interdisciplinares e disciplinas eletivas utilizando os conceitos antropológicos.

A antropologia, como disciplina no ensino médio, ou, os seus conceitos, como buscamos trabalhar com os alunos de forma transversal nas disciplinas eletivas, pode ensinar lições importantes sobre o contexto sociocultural expandido pela globalização, mas, também, pode ensinar algo sobre eles mesmos.

Embora a antropologia se preocupe em estudar “o outro”, ela pode, em última análise, dar informações sobre “o eu”. Neste sentido, podemos considerá-la uma ciência verdadeiramente cosmopolita, por não privilegiar certos estilos de vida, mas, por organizar e comparar toda a gama de soluções para os perpétuos desafios do homem. Ela é fundamental para fortalecer a compreensão e o respeito através de divisões culturais reais ou imaginárias. No

entanto, como afirma Silva Filho (2020), mais do que apenas abordar os conceitos antropológicos, é necessário criar um espaço que permita transferir e desenvolver o raciocínio a partir das perspectivas e pensamentos apropriados à antropologia.

No nosso planejamento pedagógico, trazer ao centro do discurso uma manifestação da cultura pernambucana dialoga com o pensamento freireano: livre, atemporal e transformador. Precisamos exercer a democracia e a liberdade conhecendo a si mesmos, e a xilogravura carrega muito das relações sociais que discorreremos ao longo deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Por conta da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2022 foi implantada a disciplina Laboratório de Aprendizagem na Escola Técnica Estadual Maria José Vasconcelos, em Bezerros, Pernambuco, e em outras escolas do Ensino Médio do Estado. A proposta da disciplina, baseada em uma experiência coordenada por Paulo Freire na década de 1990, consiste em uma visão progressiva do processo de ensino, que estimula a criatividade, a construção, a autoestima, a descoberta e o desenvolvimento de habilidades e competências para além das fronteiras dos muros da escola. Os Laboratórios de Aprendizagem buscam estabelecer conexões com outros territórios, culturas e conhecimentos da comunidade, facilitando a interação dos envolvidos com as atividades.

A metodologia adotada pelos Laboratórios de Aprendizagem converge com a proposta de Tim Ingold (2020), de que se aprende pelo desenvolvimento da atividade a certos processos, guiados pelas relações práticas com os materiais e na relação com pessoas mais experientes. Para Ingold, a educação é uma descoberta com pessoas e materiais a partir de uma imersão prática, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, os Laboratórios de Aprendizagem propõem uma abordagem pedagógica inovadora e mais participativa, que valoriza a diversidade cultural.

A nossa intervenção pedagógica na disciplina eletiva foi realizada tendo como principal objetivo estimular a descoberta nos processos e o exercício antropológico dos alunos por meio de uma rede de aprendizagem advinda

do ambiente em que vivem. A intervenção pedagógica buscou introduzir o ensino de Sociologia com mais relevância na educação básica e pública. Para isso, foi desenvolvida uma sequência didática aplicada na turma do terceiro ano “B” da Escola Técnica Estadual Maria José Vasconcelos, localizada em Bezerros, Pernambuco.

É importante destacar que, para ampliar as possibilidades de educação, é necessário um trabalho organizado em todas as etapas, o que significa percorrer caminhos com métodos bem embasados e projetados. Deste modo, ao apresentar novas capacidades de pesquisa, tivemos o aporte dos estudos de Silva Filho (2020), Freire (1981, 2007) e Ingold (2012, 2020).

O projeto teve como base os percursos teóricos e práticos, que permitiram embasar os resultados socioantropológicos procurados. A metodologia utilizada contou com a realização de discussões em grupo, leituras de textos e análises de filmes e documentários e a realização de oficinas de iniciação à técnica da xilogravura e a produção de podcasts, que possibilitaram aos alunos uma visão mais crítica e reflexiva sobre a sociedade e a cultura. As oficinas permitiram que os alunos experimentassem a técnica da xilogravura e produzissem suas próprias obras. Além disso, foram realizadas com o objetivo de valorizar e preservar a diversidade cultural presente em nossa sociedade, permitindo que os alunos se expressassem de forma autêntica e criativa. A iniciativa ainda permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades manuais e artísticas, conhecendo a história e a importância da expressão cultural.

Durante a realização da sequência didática na disciplina eletiva, também foi realizado registro escrito em diário de campo, uma ferramenta utilizada pelos antropólogos para registrar as diferentes informações percebidas ao longo da pesquisa de campo e subsidiar a produção dos relatórios da pesquisa. Além de sua função de registro, é uma ferramenta de apoio para o processo educativo. Durante o trabalho de campo, as seguranças cotidianas são postas à prova, tornando a observação participante muito mais do que simplesmente produzir “dados” e descrições sobre o mundo. É um movimento existencial de “correspondência” com o entorno, vivenciado “atencionalmente” com as pessoas com quem se pesquisa e se aprende, mantendo-se sempre aberto ao inesperado, como ressalta Ingold (2020).

Quanto aos podcasts, a produção favoreceu a escrita criativa do roteiro e dos scripts pelos alunos. Deste modo, eles puderam expressar suas opiniões e reflexões sobre a história da xilogravura e sua manifestação no Agreste de Pernambuco e na cidade de Bezerros, abordando aspectos socioculturais como saberes, fazeres e a relevância do patrimônio cultural imaterial. Esses podcasts foram veiculados em plataformas digitais, juntamente à exposição presencial das xilogravuras criadas e divulgadas na comunidade local.

3 METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ementa: Introdução à história da xilogravura; Conceitos de cultura e Patrimônio Cultural; Iniciação à técnica da xilogravura; A manifestação da xilogravura no Agreste de Pernambuco e na cidade de Bezerros; Xilogravura: mestres, sentidos e expressões; Produção de artefatos; Produção de podcasts; Exposição artística; Veiculação de áudios; Avaliações.

Objetivo: Realizar uma intervenção pedagógica articulando a prática da xilogravura com o ensino de sociologia com alunos da Escola Técnica Estadual Maria José Vasconcelos, sediada em Bezerros, Pernambuco.

Público-alvo: Educandos da turma do terceiro ano B do Ensino Médio do curso Técnico de Administração da Escola Técnica Estadual Maria José Vasconcelos.

Periodicidade e Carga horária: Os encontros de aplicação da sequência didática aconteceram no período de 08/08/2022 a 08/12/2022 totalizado ao todo 16 encontros, com 40 aulas. Cada aula teve 50 minutos que é o tempo equivalente de uma hora aula na escola. E cada encontro utilizou de 02 até 08 aulas diárias.

Recursos didáticos: Bases de madeira para entalhe, ferramentas artesanais (rolos, pincéis, goivas, formões, entre outras), panos, bacias para água, tintas, papéis, mesas, cadeiras, conteúdos impressos, blocos de anotações, canetas, notebook e Datashow.

Para os podcasts: Smartphones, fones de ouvido, caixas de som, programa de edição de áudio (Audacity), aplicativos para gravação de voz e banda larga para acesso às bases de compartilhamento na internet.

Avaliação da Intervenção Pedagógica: A avaliação da sequência didática adotou um processo contínuo e participativo, com critérios que valorizavam não apenas o desenvolvimento das aprendizagens factuais e conceituais, mas também os fundamentos procedimentais e atitudinais. Para isso, foram considerados aspectos como a presença e a cooperação dos participantes em sala de aula, bem como a apresentação das atividades propostas dentro dos prazos estabelecidos.

Avaliação dos participantes/alunos: Durante a sequência didática, a avaliação dos participantes/alunos se deu por meio de um processo contínuo e reflexivo, que visava registrar as atividades e vivências de cada encontro por meio do diário de campo. Nesse registro, eram relatadas as dificuldades encontradas pelos participantes, bem como suas pretensões de aprendizado.

Essa dinâmica permitiu que o docente pudesse avaliar o desempenho dos participantes de forma mais precisa, identificando as principais dificuldades e propondo estratégias para que as atividades pudessem alcançar maior assertividade em suas aplicações. Dessa forma, a avaliação se tornou um processo contínuo de reflexão e ajuste das práticas pedagógicas, visando sempre aprimorar o processo de aprendizagem.

3.1 A PRODUÇÃO DO XILOCAST – PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA XILOGRAVURA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

O podcast Xilocast – Práticas e interações socioculturais da xilogravura no Agreste de Pernambuco – foi produzido a partir da metodologia interdisciplinar aplicada na intervenção pedagógica. Com o objetivo de consolidar as descobertas dos estudantes, por meio dos temas abordados na sequência didática e das pesquisas adicionais realizadas por eles em cada recorte, a produção apresenta características do gênero radiofônico educativo-cultural, mais próximas de um documentário feito para o rádio, de acordo com Barbosa Filho (2003).

Em outra perspectiva, o Xilocast reúne propriedades que o enquadram nos formatos narrativo e informativo, experimentados para atingir o viés

educacional da proposta: estender à sociedade o conhecimento adquirido dentro dos espaços de ensino. Desta maneira, termina por democratizar, através da internet, o acesso dos indivíduos às práticas educacionais públicas, pertencentes a todos.

A concepção do podcast visou à criação de uma série com cinco episódios que possuem informações, entrevistas, trechos de relatos importantes e de manifestações que ilustram as narrativas construídas sobre os temas, ressaltando os aprendizados alcançados na intervenção. Cada episódio tem entre 10 e 14 minutos, duração que consideramos plausível para a exposição em áudios dos assuntos inerentes à xilogravura no Agreste de Pernambuco, relacionando-a com aspectos socioculturais, artísticos e históricos daquela região.

Inicialmente, as metas e a natureza do podcast foram planejadas na fase do pré-projeto deste trabalho, etapa similar à produção executiva no rádio, que é o ponto de partida para todo o desenvolvimento de criação de programas para o veículo, de acordo com Prado (2006). Do pré-projeto até a distribuição das peças de áudio, contamos com a colaboração do realizador audiovisual e produtor cultural Evandro Lunardo, bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e idealizador de séries de podcasts produzidas na cidade de Caruaru. O realizador ministrou a oficina de podcasts na intervenção pedagógica, conduzida para funcionar como a pré-produção da sequência sonora.

Na pré-produção, visando chegar aos objetivos da proposta, houve a definição dos grupos de trabalho, das funções dos participantes, dos temas e do nome da série. Em seguida, a pesquisa para os roteiros dos episódios foi fundamentada na própria sequência didática, pela qual os alunos aprofundaram conhecimentos específicos para a construção da narrativa. Desta forma, os scripts foram estruturados com embasamento nas vivências e na criatividade. Entre outros suportes para os estudos nesta etapa, foram analisados documentários, reportagens, fotografias, cordéis, xilogravuras e textos sobre xilógrafos, bem como sobre os seus saberes e modos de fazer.

Quanto ao aporte teórico, a escrita criativa foi desenvolvida com base em Barbosa Filho (2003) e Kaplún (2017), pesquisadores que estudaram gêneros radiofônicos e as técnicas mais comuns no meio. Ainda nesta fase,

outra definição estratégica ocorreu com a escolha dos entrevistados para a realização. Depoimentos dos seguintes nomes foram captados para a inserção nos episódios: o professor e mestrando Euclides Viana, que aplicou a intervenção pedagógica; o produtor cultural Ewerton Santos, palestrante que explanou sobre as políticas públicas culturais da cidade de Bezerros; o xilógrafo Gustavo Borges, neto do Mestre J. Borges, que realizou a palestra e a oficina de xilogravura; o realizador audiovisual Evandro Lunardo, orientador e colaborador do podcast; o coordenador da Escola Técnica Maria José Vasconcelos, Dimas Santos, relatando a importância da intervenção pedagógica para a instituição; e o professor e antropólogo Pedro Silveira, orientador do trabalho para o mestrado do docente Euclides Viana.

As entrevistas seguiram a técnica não-estruturada, com base em Lakatos e Marconi (2003). Neste formato, não há roteiro ou perguntas prontas. Os questionamentos surgem no andamento do diálogo, assim como as respostas fluem mais livres e coloquiais. No nosso caso, a maior parte das entrevistas foi realizada pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, após contato de agendamento com os entrevistados e a solicitação de depoimentos acerca de algum assunto abordado no podcast. Já de modo presencial, entrevistamos o coordenador Dimas Santos e o xilógrafo Gustavo Borges, que gravaram os seus relatos através da participação direta dos estudantes na condução da conversa. Todos os dados das gravações foram selecionados, arquivados e analisados para a etapa da montagem dos conteúdos com ênfase em cada episódio do podcast.

No quadro a seguir, podemos conferir a ordem dos temas que serviu como roteiro para guiar os scripts dos podcasts. O quadro mostra, também, a duração dos episódios do Xilocast:

Quadro 1 - Temas do podcast Xilocast

EPISÓDIO	TEMA	DURAÇÃO
1	Apresentação e depoimentos de Paulo Freire e Euclides Viana	11' 00"
2	Patrimônio cultural e depoimentos de J. Borges e Mestre Dila	10' 01"

EPISÓDIO	TEMA	DURAÇÃO
3	Políticas públicas culturais da cidade de Bezerros e depoimentos de Nena Borges e Ewerton Santos	10' 00"
4	Aprendizagens e experiências com depoimentos dos alunos, de Gustavo Borges e Evandro Lunardo	12' 20"
5	Considerações finais e depoimentos de alunos, de Dimas Santos, Pedro Silveira e Euclides Viana	13' 06"

Fonte: O autor (2023).

Na estrutura dos conteúdos, também foram inseridos relatos (sonoras) de personalidades relevantes para o contexto do podcast. No primeiro episódio, um trecho com a voz do educador Paulo Freire se configura como uma introdução para a apresentação da intervenção pedagógica. A sonora foi extraída de um vídeo do programa Matéria-Prima, da TV Cultura, veiculado em 1990. No segundo episódio, para ilustrar e aprofundar o tema do Patrimônio Cultural, selecionamos falas marcantes dos mestres Dila e J. Borges, encontradas nos canais do YouTube da TV Pernambuco, veiculada em 2012, e da TV JC, do Jornal do Comércio, veiculada em 2019, respectivamente. Ainda no segundo episódio, a entrada ficou com um trecho do cordel “A chegada de lampião no céu”, de autoria do cordelista Guaipuan Vieira, com a interpretação de Vini Cohin, pelo qual fazemos uma homenagem à Literatura de Cordel. Em 2018, a expressão foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Iphan. O cordel completo pode ser encontrado no canal Acessibilidade em Bibliotecas Públicas, no YouTube.

No próximo tópico, vamos avançar para as etapas finais de produção do Xilocast, trazendo detalhes que envolvem as atividades técnicas na conclusão do trabalho, na divulgação e na distribuição.

3.2 A XILOGRAVURA NAS MÍDIAS SONORAS: O XILOCAST ESTÁ NO AR

Na etapa de produção, também observamos métodos indicados por Prado (2006), que consistem na gravação, edição e distribuição das peças de

áudio. Assim, foram utilizados recursos acessíveis aos educandos, a exemplo de notebook, fones de ouvido, smartphones, programas e aplicativos gratuitos para captação das vozes e para a montagem dos áudios.

As locuções dos alunos foram dirigidas pelo orientador, que guiou detalhes como ritmo, pronúncia e emissão dos conteúdos textuais narrados. As gravações das vozes acompanharam a dinâmica dos episódios, trazendo uma identidade particular para cada um deles. Em seguida, os áudios foram arquivados e analisados para o tratamento sonoro. Entre os ajustes técnicos, priorizamos a retirada de ruídos externos, a amplificação e a equalização, visando à maior qualidade de som para os ouvintes. Logo, com os scripts prontos, as sonoridades selecionadas e as locuções gravadas/editadas, partimos para a pesquisa de trilhas musicais e de efeitos de som.

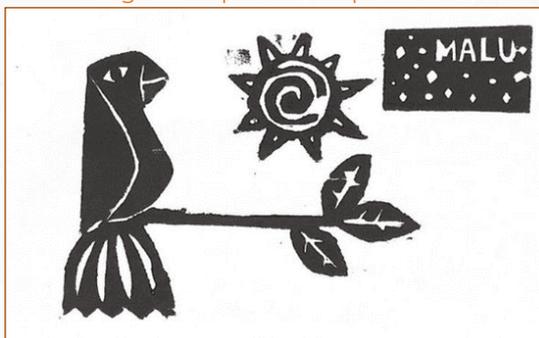
Para a vinheta de abertura de todos os capítulos, utilizamos uma música instrumental intitulada “Forró em dueto”, composta pelo gaitista Tavares da Gaita, mestre pernambucano falecido em 2009. Em passagens diversas do podcast, a vinheta principal funciona, adicionalmente, como background (BG). Na linguagem do rádio, para a escrita técnica (TEC) dos programas, o BG é a trilha musical que se escuta ao fundo da locução (LOC) e/ou das vozes de entrevistados, sempre em volume mais baixo. Outros sons, efeitos e trilhas incidentais foram utilizados na edição dos áudios finais. Todos eles com licença gratuita, encontrados e baixados na biblioteca de áudio da plataforma YouTube.

Após a montagem, houve a mixagem e a conversão dos arquivos finalizados para o formato de áudio WAV, que proporciona menos perdas na qualidade para a distribuição. Quanta à esta parte, a distribuição do podcast, seguimos o passo a passo para ancorar a série nas plataformas on-line de áudio Anchor (que após o compartilhamento se tornou Spotify for Podcasters) e Spotify. Nesta fase, o produto foi observado antes de ser disponibilizado na internet para a reprodução dos ouvintes. Em outra tarefa, todos os materiais consultados e utilizados no trabalho audiovisual foram arquivados em pastas.

Por fim, criamos a identidade visual do podcast, embasada na xilogravura criada pela aluna Maria Luiza Lima (Malu). Na imagem a seguir, podemos

conferir o trabalho artesanal feito pela aprendiz na oficina de xilogravura da nossa intervenção:

Figura 1 — Xilogravura produzida pela aluna Maria Luiza



Fonte: O autor (2023).

Na sequência, o resultado da elaboração de arte gráfica que se tornou a identidade visual oficial do podcast:

Figura 2 — A identidade visual oficial do podcast Xilocast, produzida a partir da xilogravura feita pela aluna Maria Luiza na oficina de xilogravura.



Fonte: O autor (2023).

A partir da veiculação da série, atingimos a meta de socialização dos aprendizados, representados, por exemplo, pelos conceitos de patrimônio cultural, pela exposição da técnica tradicional da xilogravura e pelos saberes

empíricos absorvidos na sequência didática. Por meio dos cinco capítulos do Xilocast, encontramos mais uma fonte de referência e de aproximação sociocultural com a arte produzida no Agreste pernambucano. No quadro a seguir, podemos acessar o podcast clicando nos links:

Quadro 2 — Xilocast – Práticas e interações socioculturais da xilogravura no Agreste de Pernambuco

<https://open.spotify.com/show/6p9QYvINArw26qjBbqERpZ>

<https://podcasters.spotify.com/pod/show/euclides-viana-de-l>

Fonte: O autor (2023).

3.3 DIÁRIOS DE CAMPO

Durante a intervenção pedagógica que realizamos, decidimos utilizar o diário de campo como uma ferramenta antropológica para registrar minhas observações e reflexões sobre as aulas e vivências. Em cada aula, fizemos um relato detalhado sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos, suas interações e aprendizagens, além de nossas impressões e reflexões sobre o processo.

Em cada aula, foram feitos registros dos momentos mais significativos, como as atividades realizadas, as interações entre os alunos, os obstáculos encontrados e as soluções criativas encontradas. Além disso, foram registrados os diálogos, as reflexões e as dúvidas que surgiram em cada momento da intervenção. Esses relatos contribuiriam para uma visão mais ampla e detalhada de todo o processo.

O diário de campo foi uma ferramenta importante para evidenciar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos ao longo da intervenção pedagógica. Através dos registros foi possível perceber a evolução dos alunos em diversas áreas, como a expressão oral, a escrita, a criatividade e a autonomia. Além disso, os relatos permitiram identificar pontos de melhoria e ajustes necessários para aprimorar a sequência didática e potencializar ainda mais as aprendizagens dos alunos.

Todas as fotografias exibidas no diário de campo foram capturadas por mim, professor Euclides Viana, ou por alguns dos alunos, tornando-me a fonte primária das imagens apresentadas. Elas representam momentos significativos das aulas e vivências da sequência didática, acompanhadas por pequenas descrições nas legendas. As imagens são importantes ferramentas de registro e documentação, auxiliando na reflexão sobre as atividades e processos vivenciados pelos alunos. Por meio das fotografias, é possível revisitar as experiências e relembrar os aprendizados, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada das habilidades desenvolvidas ao longo do projeto.

Fotografia 01 — Organização da sala de aula para apresentação da intervenção pedagógica



Fonte: O autor (2023).

Fotografia 02 — Visita ao Centro de Artesanato de Pernambuco. Alunos contemplam área de exposição de xilogravuras de vários artista de Bezerros.



Fonte: O autor (2023).

Fotografia 03 — Visita a Casa de Cultura Popular Lula Vassoureiro, artesão da cidade que produz máscaras de papangus inspiradas na estética dos cidadãos de Bezerros.



Fonte: O autor (2023).

Fotografia 04 — Oficina de xilogravura- artesão experiente do memorial J Borges ensinando aos alunos como melhor utilizar as ferramentas para talhar e produzir imagens de xilogravuras, compartilhando seus conhecimentos e técnicas.



Fonte: O autor (2023).

Fotografia 05 — Matrizes de madeira de xilogravuras que foram produzidas pelos alunos durante a oficina, exibindo a diversidade de estilos e técnicas desenvolvidas pelos estudantes ao explorar essa forma de arte tradicional.



Fonte: O autor (2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de intervenção pedagógica na disciplina eletiva de Sociologia, realizada na Escola Técnica Estadual Maria José Vasconcelos, teve resultados bastante significativos. A abordagem adotada, baseada em percursos teóricos e práticos, estimulou a descoberta e o exercício antropológico dos alunos, proporcionando-lhes uma visão crítica e reflexiva sobre a sociedade e a cultura.

Os efeitos para evitar a evasão foram notáveis, uma vez que a metodologia utilizada despertou o interesse dos alunos e os motivou a participar ativamente das atividades propostas. A percepção dos estudantes acerca dos conteúdos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia foi positiva, demonstrando uma maior compreensão e conexão com a realidade em que vivem.

Um dos principais resultados alcançados foi o fortalecimento da disciplina de Sociologia no currículo e no Projeto Pedagógico da escola. A abordagem inovadora e multidisciplinar adotada nessa intervenção pedagógica contribuiu para que a Sociologia fosse reconhecida como uma disciplina relevante e atual, capaz de promover o pensamento crítico e a compreensão da sociedade em que vivemos.

No balanço pessoal da experiência, identificamos pontos fortes e fracos. Entre os pontos fortes, destacam-se a motivação dos alunos, a produção de conhecimento relevante e a valorização da cultura local. No entanto, enfrentamos desafios, como a necessidade de maior tempo de preparação das atividades e a adaptação contínua das estratégias de ensino. Ainda assim, consideramos que os resultados obtidos superaram esses desafios e nos motivaram a aprimorar nossa prática pedagógica.

Quanto às possibilidades de replicação da experiência em outros contextos escolares, acreditamos que ela é plenamente possível. A metodologia utilizada, baseada em percursos teóricos e práticos, pode ser adaptada e aplicada em diferentes escolas e regiões, promovendo a valorização da disciplina de Sociologia e a promoção do pensamento crítico entre os estudantes. Além disso, os produtos desenvolvidos, como os podcasts, textos didáticos e obras de xilogravura, podem servir como referência e inspiração para outros educadores.

Em suma, a experiência de intervenção pedagógica na disciplina eletiva de Sociologia resultou em impactos positivos, tanto no que diz respeito aos efeitos para evitar evasão, à percepção dos alunos sobre os conteúdos das Ciências Sociais, quanto à produção de materiais didáticos e ao fortalecimento da disciplina no currículo escolar. Essa abordagem inovadora e engajadora proporcionou aos estudantes uma visão crítica e reflexiva da sociedade, permitindo-lhes se tornarem agentes ativos de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, Benedict; Bottman, Denise. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. 2008.

Canclini, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo**. Brasiliense, 1983.

Canclini, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2 ed. EdUSP, 2002.

Costella, Antonio F. **Introdução à gravura e a sua história**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2006.

Filho, André Barbosa. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. 2 ed. 2002.web

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, f. 96, 1981. 192 p.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. 1 ed. Peetrópolis: Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais..** Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 2012, p. 25-44.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Certidão de Registro da Literatura de Cordel.** Brasília. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DPI_M1556_CertidaoLiteraturadeCordel.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Literatura de Cordel.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1943>. Acesso em: 14 mai. 2022.

Kaplún, Mario; (Org.), Eduardo Meditsch e Juliana Gobbi Betti. **Produção de Programas de Rádio:** Do roteiro à direção. Florianópolis: Editora InsularInsular, v. 3, 2017.

Lakatos, Eva Maria; MARCONI, MARINA DE ANDRADE MARCONI. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: atlas, 2003.

Pereira, Marcelo. J. Borges ilustra Galeano.. **Jornal do Commercio.** Recife, ano 1991, 25 ago. 1991. C-1.

Prado, Magaly. **Produção de rádio:** um manual prático. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

SILVA FILHO, Paulo Roberto de Freitas. **A vida do barro no Alto do Moura:** praticando antropologia no ensino de sociologia da EJA. 168 p Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

“E SE NOSSOS VERSOS FALASSEM ASSIM...” - NOVOS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Alessandro Antonio Rodrigues¹

Maria Valéria Barbosa Veríssimo²

RESUMO

“E se nossos versos falassem assim...” é uma proposta de pesquisa para o desenvolvimento de novos métodos de ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio. Para que os alunos possam ter uma formação mais completa, o conhecimento científico deve ser fruto de uma ação conjunta entre professores, alunos e comunidade escolar de forma a se fundamentar a partir dessas relações. Neste sentido daremos devida importância a um olhar para o ambiente escolar e as realidades vividas pelos alunos. Sabemos que para aprender os fundamentos e conceitos básicos dos autores considerados clássicos da sociologia: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, são necessária muita dedicação. Os descompassos da vida cotidiana servem como estudo da sociedade e o interesse/desinteresse dos alunos aparecem como flashes momentâneos, assim como a grade reduzida de aulas que impedem aos alunos aprofundarem o debate do pensamento desses autores. O projeto de iniciação científica PIBIC/EM/Ciências Sociais/Marília-SP, tem como objetivo trazer discussões a cerca de metodologias diferenciadas de estudo das obras aos alunos com o intuito que possam ter maior compreensão dos conceitos

1 UNESP/Campus de Marília/SeducSP

2 UNESP/Campus de Marília

que lhes são apresentados podendo fazer uma correlação com a própria vida. Dessa forma, entendemos que existem várias formas de aprender e elaboramos um projeto que articula o estudo dos autores a uma linguagem que atraia a atenção dos estudantes. Fizemos a opção pela linguagem poética.

Palavras-Chave: Formação Teórico-Prática, Política educacional, Trabalho docente, Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir novas metodologias de ensino que podem ser efetivadas por meio de uma linguagem poética desenvolvidas no projeto de iniciação científica PIBIC/EM/Ciências Sociais/Marília-SP. Tendo em vista que o processo de aprendizagem, conforme promulgou Vigotski em: “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, se fundamenta segundo este autor, na área de desenvolvimento potencial que é a principal área de aprendizagem. Nesta, os alunos vão adquirindo processos internos de desenvolvimento e quando interrelacionam entre si, a partir da convivência, eles vão mudando internamente. Neste sentido a aprendizagem não é desenvolvimento, mas a utilização correta da aprendizagem leva ao desenvolvimento e ativa seu agrupamento mental levando-o ao desenvolvimento.

Muitas dessas capacidades defendidas pelo autor é um momento universal e promovem uma aprendizagem significativa e historicamente formada. A linha de estudo em que se encontra Vigotski associa uma perspectiva sócio-histórica cultural do aprender humano ao aprender dos alunos e de como existem várias formas de aprendizagem em que o aluno se sinta parte integrante de uma aula que ele ajudou a desenvolver. O interesse dos alunos pelos estudos é um desafio a ser enfrentado.

Para que consigam desenvolver a capacidade de interpretação do pensamento dos autores clássicos e relacionar com os eventos que vivenciam todos os dias, é necessário que esse movimento seja algo que queiram realizar e lhes seja prazeroso, pois observamos que o mundo fora da sala de aula impulsiona os alunos a tudo aquilo que está ligado ao prazer, que não gere

grandes esforços e lhes tragam alguma recompensa. Os alunos querem e precisam estar motivados para que tenham interesse em realizar determinadas atividades e quando estas geram desprazer não encontram o esforço suficiente para realizá-las.

Fizemos a opção pela linguagem poética, pois durante a pandemia da Covid-19, observamos que muitos alunos se sentiram reprimidos, fragilizados, com muito medo, tristes e perderam o interesse pela escola. Na volta às aulas, o que mais desejavam era falar de suas emoções, pois estavam visivelmente abalados. Por meio da poesia, diversos sentimentos podem ser expressos e acreditamos ser um elemento fundamental ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a musicalidade, as rimas e a forma como os versos são escritos ajudam a produzir uma memorização eficaz, que se desdobra em um processo qualitativo de aprendizagem.

O autor Sérgio Vaz nos livros: “O colecionador de pedras” e “Flores de alvenaria”, nos ajuda a refletir e a olhar por meio de sua poesia a sociedade em nossa volta. A análise crítica que o autor faz em cada uma de suas poesias nos auxilia no caminhar do projeto e faz com que os alunos descubram e se descubram, na poesia, uma forma de expressão e de “desnaturalização dos fatos sociais”.

O objetivo geral deste projeto é tornar o estudo de Sociologia um momento prazeroso e enriquecedor aos alunos, de forma que consigam relacionar e expressar o seu cotidiano com conceitos específicos que serão abordados em forma de poesia. Neste sentido, “As regras do método sociológico”, de Émile Durkheim. Desta forma, os alunos terão condições de ampliar a compreensão de conceitos importantes da disciplina de Sociologia desenvolvendo a interpretação e contextualização dos assuntos abordados e buscando desenvolver o espírito crítico atrelando conceitos científicos e sociais à linguagem poética.

No primeiro momento o objetivo foi o de trabalharmos os conceitos sociológicos contidos na obra citada de Émile Durkheim. Para que isso fosse possível foi necessário nos remeter aos ensinamentos de Vigotski de que o conhecimento deve ser construído junto com o aluno para que tenha um sentido para ele. Sendo assim, fizemos à leitura dos livros “O colecionador de pedras” e “Flores de alvenaria”, ambos de Sérgio Vaz, por meio das rodas

de conversa e debates levantados em torno das impressões observadas em suas poesias e de como podíamos tomar como base para trabalhar o nosso projeto.

Neste momento podemos contar com a presença de escritores de Marília fazendo a contextualização do pensamento do autor. O momento seguinte foi dedicado à leitura do livro “As regras do método sociológico”, de Émile Durkheim. Com o intuito de compreensão dos conceitos e ideias do autor, fizemos rodas de conversa e debates sobre os conceitos encontrados, assim como a contextualização do seu pensamento. Neste momento foi possível selecionar alguns conceitos para serem trabalhados. O terceiro momento será dedicado à elaboração dos poemas.

Acreditamos que podemos contar novamente com a parceria dos escritores e poetas do município no auxílio das poesias que serão construídas pelos alunos. Entendemos que o contato dos alunos com esses profissionais lhes mantém motivados. No quarto momento, de acordo com o material que foi produzido, os alunos farão desenhos e zines para futuramente a produção de um e-book. Podemos contar com artistas da cidade que conheçam a técnica do zine e desenhos visando à produção e organização dos materiais em formato de e-book.

Entendemos que a interação com outros profissionais traria trocas de experiências com os alunos e deixaria o conhecimento mais prazeroso, coletivo e interativo. O momento seguinte seria a socialização das experiências vividas pelos alunos em todo esse trajeto, podendo apresentar o resultado final aos alunos da escola e de outras escolas em formato de rodas de conversas e trocas de experiências. Por fim, faremos a elaboração do relatório final, anexando ao mesmo um relato de experiência do que viveram da contribuição à formação deles e as críticas e dificuldades encontradas.

O artigo proposto discute por meio da poesia não apenas teorias de autores clássicos da Sociologia, mas os leva além, a discutir e a descortinar o espaço escolar em que estão inseridos, assim como essas atividades contribuíram para o processo de ensino- aprendizagem mantendo os motivados a participação ativa e a compreensão da importância de transformação do indivíduo em ser social.

AS REGRAS DO MÉTODO SOCIOLÓGICO E A APRENDIZAGEM

No caminhar da pesquisa, o objetivo principal é o estudo da obra “As regras do método sociológico”, de Émile Durkheim e transformar alguns desses conceitos em formato de poesias. Verificamos que o autor inicia a sua obra trazendo o conceito de fatos sociais e segundo ele é uma maneira de agir, sentir e pensar que vai além do indivíduo, se faz presente independente da prática de todas as pessoas, e tem como principais características a generalidade (comum a todos ou a maioria), a exterioridade (que é exterior ao indivíduo) e a coercitividade (se impõe de várias formas). Também são valores, crenças, normas, regras sociais, costumes, rituais... basicamente tudo que faz o indivíduo viver no coletivo. Desta forma, entendemos que o fato social é algo que se faz presente e independente de sua prática.

O conceito de fato social surge quando existe uma necessidade de definir uma categoria para classificar o que deveria ou não ser estudado pela Sociologia. Nas nossas discussões sobre as primeiras regras de observação dos fatos sociais, notamos que é parecida com uma receita a ser seguida. Segundo Durkheim, fatos sociais devem ser tratados como coisas e a análise destes, exige reflexão. As crenças são o motivo da coesão da sociedade. Sendo assim, é possível dizer que em toda a sociedade conseguimos identificar características comuns e estas passíveis de estudo.

Eis, portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consiste em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude da qual esses fatos se impõem a ele. (Durkheim, 2007, pág. 3).

A partir das conclusões e resultados ao qual vai se aprofundando, o autor analisa a coerção social. Nesse caso argumenta que se o indivíduo se opõe a determinadas regras da sociedade, não levando em consideração costumes e convenções, passará certamente por um isolamento social ao seu entorno, o que pode ter para si, o mesmo efeito de uma penalidade. Argumenta ainda, que esses fatos são chamados de sociais, pois possuem características que os difere de fenômenos psíquicos ou orgânicos e sendo assim, pertencem ao domínio da Sociologia.

O conceito de estranhamento, no qual o indivíduo sente o peso da coerção social e não se reconhece em seus sentimentos, sofrendo e vivendo com o peso que produzem podem gerar explosões de comportamentos nos permitindo chegar a modelos para darmos opiniões sobre os mais variados assuntos sejam eles políticos, religiosos, artísticos, etc. E desta forma atingir um ponto em comum. A própria educação a qual a criança é submetida à leva a pensar, agir e sentir de uma maneira que dificilmente conseguiria sozinha.

Entendemos que Durkheim nos ensina que o processo de socialização ao quais todos nós fomos submetidos quando crianças e a qual são apresentadas as regras de comportamento e costumes de uma determinada sociedade, são feitas sobre uma base de coerção que não se cessa, mas que se interioriza com o tempo dentro de nós e que não deixa de existir. Sendo assim, a pressão que todo o indivíduo sente dentro da sociedade faz parte de um meio social que tenta moldar este indivíduo a todo o momento e sobre certos padrões.

Ademais, a coerção, mesmo sendo apenas indireta, continua sendo eficaz. Não sou obrigado a falar francês com meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outro modo. Se eu quisesse escapar a essa necessidade, minha tentativa fracassaria miseravelmente. (Durkheim, 2007, pág. 3).

Neste momento o autor busca os elementos necessários que caracterizam os fenômenos sociais e desta maneira cita exemplos dos que não o são. Para ele, um pensamento em todas as consciências ou mesmo um movimento que todos repetem não são suficientes para caracterizar um fator social, pois pode ser entendido como um resultado do processo de educação que os indivíduos foram recebendo e que acabam se repetindo e repetindo.

Sendo hoje incontestável, porém, que a maior parte de nossas idéias e de nossas tendências não é elaborada por nós, mas nos vem de fora, elas só podem penetrar em nós impondo-se; eis tudo o que significa nossa definição. (Durkheim, 2007, pág. 4).

Durkheim verifica que outra característica vai determinar os fatos sociais, a generalidade, e esta é comum a todos ou a maioria dos indivíduos

sendo possível de ser alcançado por meio de dados estatísticos. Em suas análises, vimos que os fatos sociais podem ser definidos também pela difusão no interior do grupo e das formas individuais e neste sentido, ele não depende exclusivamente da vontade dos indivíduos para existir. Ele tem praticamente vida própria, sendo que o fato de como vive os indivíduos não conseguirão ter interferência pelo seu modo de agir, sentir e pensar. É como se a pessoa soubesse o que está acontecendo, mas não pudesse evitar.

É assim que indivíduos perfeitamente inofensivos na maior parte do tempo podem ser levados a atos de atrocidade quando reunidos em multidão. (Durkheim, 2007, pág. 5).

A moral coletiva, segundo o autor, está acima da moral individual de forma a fazer os indivíduos agirem de acordo com ela, sem perceber a sua coerção. É por isso que aceitamos a vontade de um grupo e não nos manifestamos por entender que seja um fator que irá favorecer a todo esse grupo e desta maneira se sentir parte de um todo, mesmo que em certos momentos os indivíduos queiram tomar caminhos diferentes. É uma construção cultural que vem sendo edificada durante gerações até o momento que faça parte dos indivíduos, mesmo causando a estes estranhamentos.

Émile Durkheim nos ensina que os fatos sociais devem ser considerados como coisas e entendemos que o afastamento a determinado fato social nos aproxima a sua compreensão. Devemos evitar o senso comum no qual damos uma solução imediata ao problema diagnosticado. O imediatismo pode nos levar a erros e acreditamos que as regras que o autor encontra neste momento consiga fazer distinção do que é senso comum e do que é ciência.

Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela. (Durkheim, 2007, pág. 5).

O imediatismo também pode nos levar a decisões precipitadas em relação aos problemas que nos foi apresentado. Erros médicos, por exemplo, quando diagnosticados da maneira incorreta pode levar um paciente a óbito. No caso dos fatos sociais podemos piorar a situação dos indivíduos ou impedi-los de ter uma consciência dos fatos. Para que se tenha uma análise precisa em relação aos fatos sociais, o autor utiliza a reflexão. Notamos que ao escolher um fato social ou um objeto de estudo para analisar em todas as suas nuances é necessário que faça sentido a todos os envolvidos.

No nosso projeto científico, o objeto de estudo são os versos, as poesias e estes podem trazer as pessoas reflexões e críticas sobre a realidade e o interesse em conhecer um pouco da teoria de Émile Durkheim e do sentido poético e marginal encontrado nas poesias de Sérgio Vaz. Entendemos que as pessoas sentem todo o processo e toda a coesão social a qual estão submetidas, sentem todas as angústias e sabem que alguma coisa as incomoda e que algo está errado, mas não conseguem explicar com palavras o que está acontecendo.

Durkheim utiliza da generalidade dos fatos sociais e da maneira como estão interligados. Neste véu, retirado pelo autor sobre a realidade social das coisas, muitas vezes nos desesperamos e nos decepcionamos, pois muitas de nossas visões de mundo estão baseadas no senso comum e o caminho apontado pelo autor para identificarmos os fatos sociais é de justamente ir contra o consenso geral observado em leis e regras que fazem parte do nosso próprio processo de socialização e que muitas vezes nos impede de ir além da bolha a qual estamos inseridos na formação de nossos valores.

Mas, dirão, um fenômeno só pode ser coletivo se for comum a todos os membros da sociedade ou, pelo menos a maior parte deles, portanto, se for geral. Certamente, mas, se é geral, é porque é coletivo (isso é mais ou menos obrigatório), o que é bem diferente de ser coletivo por ser geral. Esse fenômeno é um estado do grupo, que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles. (Durkheim, 2007, pág. 10).

Esse caminhar junto da ciência com a filosofia ajuda os indivíduos a pensar sobre si mesmos, a reflexão e a busca do real sentido das coisas. No imediatismo do senso comum, o que se busca é um remédio para problemas

que tenham rápidas soluções, porém no conhecimento científico, ele não se determina apenas pela ação do tempo e desta forma atemporal.

Todas as prenoções não são científicas, para Durkheim, pois são baseadas no próprio advento do homem e servem para prejudicar o seu desenvolvimento e entendimento das coisas, pois não se esperou o advento da Sociologia para o crescimento da humanidade. Observamos que grande parte do caminho seguido foi baseada no egoísmo e no misticismo para as explicações e ações de vários atores dentro da sociedade. Esse misticismo criado toma o lugar dos fatos sociais e os considera como fatos verdadeiros carregados de uma visão de mundo representada por uma classe social.

Não podemos esquecer de que a sociedade é feita de pessoas e em todos os momentos a democracia prevaleceu sobre o individualismo e visões que traziam muito preconceito e sentimentos separatistas, o que observamos em relação à Sociologia atualmente é que ela tem a família, o Estado, a religião como fatos sociais, pois eles são mutáveis e são justamente as mudanças que estão ocorrendo dentro desses espaços que a Sociologia busca explicar.

É fato social, toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda a maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (Durkheim, 2007, pág. 13).

A Sociologia leva o indivíduo a um descontentamento do mundo, mas o conceito correto seria a desnaturalização dos fatos sociais. Os vários setores em que a sociedade está inserida servem para manter o controle dessa sociedade, pois uma classe está sendo beneficiado muito mais do que outra. Os efeitos ilusórios de uma alienação voluntária que o indivíduo sente e a ação de uma coerção social que não consegue se livrar, justamente por gostar muitas vezes de seus efeitos.

No desenvolvimento de cada sociedade, o autor argumenta que cada uma vai se basear nos conhecimentos adquiridos de sua geração, porém cada uma tem suas particularidades próprias, ou seja, é algo novo e precisa ser estudado e cada sociedade é apenas o prolongamento da anterior e os

fatos não mudariam, pois a sociedade seria a mesma. Segundo Durkheim, na mudança de uma sociedade para outra, na sua continuidade, os fatos sociais se organizam de maneira diferente.

Para existir o fato social entre sociedades é necessário que haja uma interação entre elas criando cooperação e ao mesmo tempo dependência, pois é necessária a ajuda do outro para a sua sobrevivência. A cooperação descrita pelo autor pode ser de caráter privado (industrial) ou público (militar). Acreditamos que essa observação na cooperação é o elemento principal de sua teoria e a definição dos fatos sociais. Porém ele argumenta que é apenas possível esta cooperação desde que exista um sentido justificado na tirania, porém não nega que os fatos sociais precisam estar em grupos.

A reflexão é, assim, incitada a afastar-se do que é o objeto mesmo da ciência, a saber o presente e o passado para lançar-se num único salto em direção ao futuro. (Durkheim, 2007, pág. 17).

Nas nossas discussões, Durkheim é o principal fundador da Sociologia enquanto ciência, porém ela já existia e não estava estruturada enquanto conceitos. Parece-nos que o autor busca autoafirmação de certos conceitos que estão na base da Sociologia, como a democracia, o socialismo e o comunismo. Nesta busca encontra também a moral como um dos fatores determinantes dos fatos sociais. Se ele, se assim não fosse, daria justificativa para que as questões fossem julgadas pelas noções e prenoções que carregamos ao senso comum. E desta forma, a moral é um dos instrumentos para determinarmos os fatos sociais, pois ela se aproxima da reflexão, da cooperação e da filosofia.

De frente a um determinado problema, o objeto de estudo toma como verdadeiro os caminhos de como o Estado, a economia, a política afetam a realidade social. Os fatos sociais tratados como coisas é o conjunto das regras que determinam a conduta. É preciso estudar os fatos sociais de fora, como moldes que fazem aparecer as nossas ações e intenções. O autor faz críticas aos autores Comte e Spencer, pois consideram os fatos sociais como ciência natural. Ele acredita que os fatos sociais saiam do campo das ideias e

caminham para instrumentos práticos para evitar os mesmos erros do senso comum.

Para determinar as regras fundamentais e chegar aos fatos sociais, primeiramente é necessário deixar os prenoções de lado, ou seja, tudo o que não teve comprovação científica e que se baseou apenas em opiniões. O autor relembra que muitas das nossas escolhas e gostos pessoais como religião, política, etc. estão baseados no nosso próprio processo de socialização e neste sentido ele também critica as análises que são feitas a partir dos sentimentos e se aproxima das noções relativas a razão.

Toda investigação científica tem por objeto um grupo determinado de fenômenos que correspondem a uma mesma definição. (Durkheim, 2007, pág. 35).

A segunda regra para a definição dos fatos sociais é que ele deve atender a um mesmo grupo, ou seja, não de maneira individual, mas em grupo. E os fatos e questões que eu quero investigar determinam o meu objeto de estudo. Devemos manter um afastamento deste para conseguir visualizar o que é exterior a ele, pois as principais verdades, aquelas que estão mais profundamente enraizadas, não conseguimos visualizar no primeiro momento da pesquisa, pois nesta fase eles ainda são desconhecidos. Como estudo dos fatos sociais, o nosso objeto de estudo e este deve ser exterior ao grupo social ao qual estou pesquisando mantendo características uniformes entre eles. O autor utiliza como exemplo a família. Desta forma, a primeira separação que ele faz do seu objeto de estudo é por laços de sangue.

Verificamos que o autor leva em consideração outras pesquisas que foram feitas sobre determinado objeto de estudo. É como se não fosse necessário partir do zero, mas tomar em consideração todo o estudo sobre determinado objeto e ir aprofundando. E também utilizar disso para progredir em algum estudo ou pesquisa. O que observamos de diferente é o uso da moral como uma das classificações do objeto de estudo, como se não tivesse o certo ou o errado, mas informações que nosso objeto de estudo recebe dos lugares por onde caminham, as sensações e as vivências.

Os argumentos que utiliza sobre os cuidados que devemos ter com as nossas prenoções, nosso senso comum, vividas na prática são passíveis de

erros. É por isso que ele sugere que levemos em conta modelos comparativos interpretados por nós como a pesquisa e conclusões científicas já realizadas sobre o nosso objeto de estudo para evitar erros durante o trajeto. Devemos levar em consideração os hábitos, os costumes, os provérbios e os ditos populares da época para tentar reconstruir ao máximo o ambiente daquele momento.

A ciência é levada para justificar os meios de uma determinada classe ou pessoa e esta gera uma expectativa de que determinados meios levem a um fim desejado. Neste sentido, ele critica todos os que usaram do conhecimento científico para esse fim e que ele vai chamar de método ideológico. Os conhecimentos que adquirimos ao longo do tempo podem seguir conceitos próprios e em algum momento nos levar a reflexão, o que poderia nos tirar de um meio ideológico criado. É preciso buscar a razão e sua aproximação com a arte evitando a ideologia, o que aprisiona a criatividade das pessoas. E sendo a arte uma extensão da ciência, encontramos a aproximação de Durkheim com Sérgio Vaz.

SÉRGIO VAZ

Sérgio Vaz é um poeta das ruas e do povo, pois faz parte da expressão de vida do dia a dia das pessoas. As suas poesias traduzem o olhar que o autor tem sobre a realidade e as críticas de como ela é aparente. Em nossos estudos no livro “As regras do método sociológico”, podemos verificar a aproximação com o pensamento de Durkheim, no sentido de buscar um método efetivo de observação desta sociedade que o cerca e de como o poema “acordar” tenta fazer aos que a ela estão envolvidos.

Durkheim afirma que:

A ciência, é verdade, só podem descer aos fatos por intermédio da arte, mas a arte não é somente o prolongamento da ciência. (Durkheim, 2007, pág. 52).

Observamos, nas argumentações do autor, que os conhecimentos que vamos adquirindo ao longo do tempo podem seguir conceitos próprios e, em alguns momentos, levar a reflexão, o que poderia nos tirar de um meio

ideológico criado. É preciso buscar a razão e sua aproximação com a arte evitando a ideologia que aprisiona a criatividade das pessoas. Essa aproximação de pensamento dos autores é verificada nas críticas contidas em suas obras. De um lado para os alunos que participam do projeto e procuram uma forma de expor seus sentimentos e buscar na arte um caminho de entendimento do pensamento dos autores e do outro nos versos que estão sendo criados. Para Sérgio Vaz, constatamos, em sua poesia, a busca da leitura de uma sociedade pela arte.

Acordar

Todo dia
toco minha canção para os surdos
e para os intrusos do meu coração.

Solto meu poema
para os olhos curtos,
de longa duração,
e mudo se faz o problema.

A selva me espera
e, ingênuo,
reúno meu exército
para batalhas que se travam nas sombras.

O peito em chamas
chamusca os desavizados
e a brasa tosca dos dormentes
que se recusam ao refrão
"Que sono é esse?".

Domador de dias cinzentos,
cutuco as feras
com moinhos de ventos
e com as varas curtas
desafio o firmamento.

À caça,
lambedor de feridas!
Porque a fera que dorme em você
deita no seu pensamento
e você pode ser a comida. (Vaz, 2013, pág. 148).

Neste poema, escrito por Sérgio Vaz, ele analisa a sociedade utilizando exemplos do cotidiano ao qual lhe faz sentido. Essa crítica do autor utilizando elementos da sociedade real e ao mesmo tempo aparente tenta “acordar” os olhos desavisados. Os alunos seguem esta linha de identificação, pois concordam que esses elementos também fazem parte da sua realidade. É uma leitura marginal, que traz consigo letras fortes de sentimentos que se vive todos os dias, marcados por indignação e por busca insistente e incessante de representatividade.

Se a palavra liberta, então somos livres!

E se algumas pessoas ainda não sabem, é isso que estamos fazendo: despertando os adormecidos para que todos saibam que não há mais tempo a perder, e a felicidade, ainda que tardia, deve ser conquistada, e que ninguém mais agradeça pelas migalhas do cotidiano.

A beleza de nossas palavras que ora trilham nossas veredas brota de uma vida repleta de espinhos, mas que ninguém duvide deste perfume chamado poesia, porque é a essência da nossa revolução. (Vaz, 2016, pág. 15-16).

A análise crítica que o autor faz em cada uma de suas poesias nos auxilia no caminhar do projeto e faz com que os alunos descubram, na poesia, uma forma de expressão e de “desnaturalização dos fatos sociais”.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Durante o caminho percorrido até o momento do projeto, verificamos que estudar uma obra de um autor considerado um dos pilares do pensamento sociológico como Émile Durkheim foi feita de maneira mais prazerosa, pois foi direcionada a um determinado fim. Leituras direcionadas, contato com escritores da cidade e criação de poesias fizeram que os alunos bolsistas se dedicassem e fizessem com que a metodologia fosse eficaz. Se os resultados não foram todos da maneira esperada, devemos nos lembrar das considerações de Émile Durkheim na observação dos fatos sociais, no estudo de um determinado objeto e no descortinar de seus fatos.

O projeto nos prova, a partir dos objetivos gerais e específicos e da hipótese traçada a vontade de se mudar a própria realidade expressa nos versos feitos pelos alunos.

OS FATOS SOCIAIS

O Durkheim era um cara pensador tanto que usamos conceitos dele até hoje como o fato social, que é algo que não se foge são todas as ações, pensamentos e sentimentos a sua religião pode ser um exemplo que mesmo sofrendo preconceito ela luta, e se mantém presente a todo tempo.

A Sociologia naquela época estava surgindo e a existência desses fatos foi necessário para que fossem estudados e assim dando espaço pra essa ciência que hoje é bem amada.

Para os fatos serem identificados a reflexão é crucial por serem muito diversificados quando falamos do fato social.

Os fatos se caracterizam por se manter vivos mesmo sem práticas de todos essa característica, dentre tantas, é a principal até por que um fato nunca será considerado mortal.

E o momento que vivemos na sociedade com esse preconceito tão enraizado que está quase se tornando um fato a ser estudado de tanto que está sendo praticado.

Hoje em dia o descontentamento de viver é muito presente os problemas, preconceitos e discriminação acabam deixando o ânimo lá em baixo E isso pode, pela ciência, ser muito bem explicado desnaturalização dos fatos sociais é o nome que é dado.

Diante de tudo isso, vemos que os fatos são presentes em nossas vidas

Até mesmo a educação que recebemos quando criança entram nisso

E isso nos mostra que o preconceito

Na verdade é algo que é aprendido, repassado e praticado apenas por pensar que é algo certo.

Para existir o fato social entre sociedades é necessário que haja uma interação entre elas

E é justamente ela que cria a cooperação e ao mesmo tempo a dependência

É necessária a ajuda do outro para a sua sobrevivência

a cooperação descrita pode ser de caráter privado (industrial) ou público (militar) Acreditamos que em relação aos fatos sociais ele observa na cooperação.

o elemento principal de sua teoria e definição. (Gabriel Vilela Castelani e Guilherme dos Santos Fedochenco Alves – alunos bolsistas do PIBIC/EM/Ciências Sociais/Marília-SP).

Observamos que o nível de aprendizado, participação e comprometimento dos alunos que trabalharam o projeto foi muito maior, gerados por meio do incentivo de uma bolsa de iniciação científica, assim como o grau de entendimento de conceitos fundamentais estudados, durante este trajetória. Existe um grande desinteresse na educação regular em se trabalhar estes temas de maneira mais relevante e contundente, prejudicados por meio de uma grade reduzida de aulas em que a Sociologia e as disciplinas de Ciências Humanas em geral perdem espaço. As aulas necessitam cada vez mais de recursos tecnológicos, mas é comprovada também e cada vez mais a necessidade de tempo, investimento e de espaço para a Sociologia se desenvolver no cenário escolar. Se nesse curto espaço de tempo, os alunos bolsistas demonstraram interesse e fizeram poesia, podemos ver que os caminhos que irão trilhar guiados por processos de iniciação científica serão bem melhores e promissores. O trabalho em curso demonstra uma retomada de uma formação mais completa que possibilita ao aluno uma visão crítica desse mundo aparente que o cerca e de como é possível fazer ciência descortinando e desnaturalizando essa realidade social. Verificamos que as

críticas mais profundas, por meio de poesias, parte dos descontentes, pois estes clamam por mudanças e apenas aos que chegam ao fundo demonstram quem realmente são e quanto são capazes de mudar o meio que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª Edição, 2007.

VAZ, Sérgio. **O Colecionador de pedras**. São Paulo: Editora Global, 2ª Edição, 2013.

_____. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Editora Global, 1º Edição Digital, 2016.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 11ª Edição, 2010.

O PROJETO “TROCA DE CARTAS” E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO CIENTISTA SOCIAL NO NORTE DO TOCANTINS

*Janeide da Silva Cavalcante¹
Laylson Mota Machado²*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, para a formação docente, assim como, destacar como a atuação no programa proporciona experiências pedagógicas e dialógicas do ensino de Sociologia proporcionado em escolas do Ensino Médio da cidade de Tocantinópolis (TO). O PIBID de Ciências Sociais da UFT, tendo sua atuação entre as escolas urbanas e indígenas que abarcavam o município de Tocantinópolis. Destacando o processo intercultural de ensino entre alunos indígenas e não indígenas, a partir do projeto “Troca de cartas”, das escolas Darcy Marinho e Escola Estadual Indígena Mãtyk. Em vista disso, este trabalho contribui tanto para a formação docente do licenciado em Ciências Sociais, assim como, proporciona novas

- 1 Doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (PPGCSoc/UFMA). Mestra em Sociologia (PPGS/UFMA). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: janeide.cavalcante@hotmail.com;
- 2 Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (PPGS/UFPEL). Mestre em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT/UFT). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: laylsonmm@gmail.com;

epistemologias de ensino, visando cumprir com os objetivos do programa, que se propõe contribuir para a melhoria da educação básica.

Palavras - Chave: PIBID; Educação Intercultural; Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

O programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID), trouxe inúmeras contribuições para os discentes em formação, e também para a educação básica. Este programa que teve início em 2007, objetivando contribuir na formação docente, e melhorar a qualidade da educação básica. Incentivou e possibilitou o diálogo e parceria entre universidade e escola, antecipando o vínculo entre os futuros docentes e o espaço escolar.

O primeiro edital do PIBID, ocorreu em 2007, contemplando cursos de licenciatura das áreas de Ciências da Natureza. Sendo em 2009, que os cursos das áreas de Ciências Humanas e também letras, passam a participarem deste programa. Objetivando um maior diálogo entre escola e universidade, este programa buscava se inserir no cotidiano das escolas, a fim de propiciarem aos discentes participações em práticas docentes. Além de incentivar os discentes das Universidades, juntamente com os docentes, promoverem projetos e ações que visem contribuir na formação dos alunos da educação básica.

Nesse mesmo contexto de expansão do PIBID, há também a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia, como disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio, em 2008. Cabe ressaltar como a história da sociologia enquanto disciplina escolar, é marcada por idas e vindas do currículo. Diante disso, o retorno obrigatório da disciplina se dá de encontro com a criação e expansão deste programa.

Com a obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica, há então a expansão de cursos visando à formação de docentes nesta área de conhecimento, fato elencado por Mário Bispo Santos (2017). O curso de Ciências Sociais em Tocantinópolis (TO), cidade localizada na região Norte do Estado, é criado em 2007, juntamente com o processo de expansão das

Universidades pelo interior do país, e a expansão de cursos que visem a formação de sociólogos para trabalhar na educação básica.

Para o autor, houve entre a Sociologia e o PIBID, um processo contínuo de retroalimentação. Diante disso, este trabalho visa elencar a importância do PIBID para a carreira de futuros/as professores/as de Sociologia, entendendo as práticas e exercício docente em escolas de diferentes contextos no município de Tocantinópolis, sejam em seus contextos urbanos e rurais. As escolas parceiras do projeto se compunham das escolas do centro urbano da cidade, assim como, as escolas indígenas, dessa forma, o saber intercultural foi de suma importância tanto para os pibidianos/as, quanto para os/as alunos/as das escolas participantes.

Em vista disso, com base nas ações desenvolvidas pelo PIBID de Ciências Sociais da UFT, em específico o projeto, “Troca de Cartas” desenvolvido em 2017, apresentamos ações desenvolvidas pelo programa e que suscitaram grandes construções e aprendizados para a carreira docente dos/as bolsistas. Ressalta-se também neste trabalho, a importância da sociologia no ensino médio, dada as tantas discussões sobre a obrigatoriedade e a função desta disciplina na educação básica. O referido trabalho, tem como metodologia uma revisão bibliográfica, juntamente com relato de experiência.

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Para abrir este trabalho, optamos por apresentar o contexto social da universidade, identificando o contexto social e cultural da região, além de realçar a importância do ensino da sociologia na educação básica brasileira, dialogando com a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) da Educação brasileira. O curso de Ciências sociais oferecido pela Universidade Federal do Tocantins (atualmente Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT), localiza-se na região Norte do Tocantins, mais especificamente, na cidade de Tocantinópolis.

Em um contexto regional marcado pela presença de comunidades tradicionais, como; quebradeiras de coco, ribeirinhos, indígenas e ciganos. A cidade de Tocantinópolis conta com a presença diária de indígenas, que

frequentam o comércio local, e apesar das relações comerciais traçadas na cidade, sofrem preconceitos e ainda são concebidos por estereótipos, como bem destacou o trabalho de Torres (2017). Além da população afrodescendentes, sendo assim, a candidatura do curso de Ciências Sociais se torna pioneiro no estado do Tocantins, nesta área do conhecimento, o interesse docente da instalação deste curso na região, se dá pelo campo profícuo de pesquisa, visando assim construir um espaço de reflexão da realidade cultural, social e política.

Diante da necessidade de se formar profissionais na área de sociologia, além da relevância do curso para a região, é criado em 2006 o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, começando a funcionar em 2007. O curso de Ciências Sociais se instala em Tocantinópolis, visando contribuir na formação de docentes da região do Bico do papagaio. Sua criação e funcionamento ocorre um ano antes da Sociologia, ser considerada obrigatória no Ensino Médio.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia, ocorreu em 2008, com a alteração do artigo 36 da LDB, instituindo a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio. Uma grande conquista, pois, até então a disciplina, de Sociologia aparecia na legislação da educação brasileira como orientação, seu ensino ocorria no país de forma desigual.

O contexto diverso da região tocantina, em que o curso se insere, é então retratado pelos alunos em suas pesquisas de conclusão de curso, refletindo sobre a questão indígena, ribeirinha, cigana, relações raciais, relações de gênero, educacionais dentre outros temas. As pesquisas se inscrevem dentro dos debates desenvolvidos pelos grupos de estudos e pesquisas no curso de Ciências Sociais. Outrora, o PIBID também foi tema de trabalhos de conclusão de curso, destaca-se o trabalho de Márcia de Sousa (2018) e Maurizan Andrade (2017).

Os trabalhos de Sousa (2018) e Andrade (2017) ressaltam as contribuições das práticas pedagógicas apreendidas na participação das ações e projetos desenvolvidos no PIBID, para a formação docente. Maurizan Andrade (2017), discutiu sobre as ações do Pibid de Ciências Sociais em uma escola indígena, ressaltando as práticas pedagógicas em um contexto escolar dife-

renciado. Já Márcia de Sousa (2018), refletiu sobre a interculturalidade e o PIBID, ressaltando como a experiência educativa desenvolvida no programa se inseria em um debate intercultural, enfatizando a importância do debate e aproximação de diferentes contextos culturais na educação básica, para assim romper com preconceitos.

Para Cristiano Bodart (2022), os teóricos sociais e os fundamentos sociológicos são fundamentais na formação docente, pois trazem reflexões sociais que é de suma importância na prática docente, as pesquisas e reflexões dos contextos sociais é importante para as práticas pedagógicas, fazendo com que o professor repense suas práticas educativas. Notoriamente, os estudos e pesquisas desenvolvidos pelos discentes em Ciências Sociais, foram importantes nas ações que estes desenvolveram no PIBID, percebendo a necessidade de uma discussão do contexto diverso em que a região se inseria dentro da sala de aula, tais discussões iam assim de encontro as diretrizes e princípios da educação brasileira. Pois, não é somente esta região que é marcada por uma diversidade étnica e racial, mas todo o país.

Dentre as idas e vindas da Sociologia na Educação básica muito se discutiu sobre a função desta disciplina no currículo da educação básica, problematizando sobre como essa disciplina teórica poderia se encaixar em um contexto formativo de jovens. Questionava-se como tais categorias, conceitos sociológicos/antropológicos poderiam ser acionados e mobilizados na formação de jovens, e quais as contribuições de tais conceitos para os jovens.

Para isso, é necessário então dialogar com a LDB, que define em seu art. 1º inciso segundo que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, para então desenvolver o educando para o exercício da cidadania e a qualificação do trabalho. Esta formação se insere assim em um cenário social marcado pela diversidade étnica e racial, diante disso, ressalta em um dos seus princípios o respeito a diversidade humana e cultural, e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Sob esse viés, destaca-se como as Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), se apresentam como importante neste processo de formação. Esta área de conhecimento vem desde a sua institucionalização no Brasil, por volta de 1930-1940, desenvolvendo pesquisas a fim de compreender a realidade brasileira, tensionando temas como; trabalho, forma-

ção social brasileira, povos indígenas, sobre a população negra, imigração, dentre outros temas importantes na compreensão da realidade brasileira.

Diante disso, com as alterações na LDB em 2003, passa a ser obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, ressaltando a importância dos povos africanos e indígenas para a formação do Brasil. Esta lei se torna necessária para garantir uma valorização cultural destes povos que formaram o país, e que tinham suas histórias e resistências resumida a escravidão/colonização, além de ser importante no combate ao preconceito que estes povos sofrem. A sala de aula é assim fundamental neste cenário, já que um dos objetivos da educação é formar o aluno para o exercício da cidadania.

E então sobre estes temas, que a Sociologia, ciência que no Brasil se propôs a investigar a complexidade da realidade social, cultural, política e econômica, para compreender a realidade brasileira. Florestan Fernandes, em 1954, ressaltou que a Sociologia oferece aos alunos “instrumentos de análise e objetiva a realidade social”. Em síntese, esta ciência é de suma importância na formação de jovens cidadãos conscientes e críticos da realidade. Sendo arma importante no combate ao racismo, preconceito ao debater em suas aulas tais temas, que estão presentes em seus livros didáticos nas discussões sobre cultura e sociedade.

Diante disso, os trabalhos de conclusão de cursos desenvolvidos pelos discentes da UFT, campus de Tocantinópolis, mostram muito bem esse debate que é tecido pelas Ciências Sociais no Brasil. Demonstrando como eles vêm cumprindo com um dos objetivos do curso, desenvolver reflexões sobre a região. Outrora, tais estudos e teorias que vem sendo desenvolvida dentro da academia, se desdobra em ações no PIBID, como bem pontuou Santos (2017) existe entre a coincidência de datas da criação do PIBID e a volta da Sociologia como disciplina obrigatória, um processo contínuo de retroalimentação.

Em 2013, há a aprovação do primeiro PIBID do curso de Ciências Sociais (campus Tocantinópolis), com concentração nas escolas urbanas. Contudo, em 2014, há a divisão entre dois grupos de PIBID, se intitulando PIBID Indígena e PIBID diversidade. Os discentes juntamente com os docentes, se aprofundam no estudo das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) e

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a Sociologia, a fim de desenvolver trabalhos em conforme as orientações de ensino.

Buscando promover a articulação entre as teorias apreendidas na formação acadêmica em Ciências Sociais e a prática, tão cara na formação docente. Foi se planejando então ações que debatessem a questão indígena e racial, temas tão presentes no cotidiano da região e também na academia. Assim se desenvolveram desde 2013 projetos e ações no cotidiano escolar com ênfase no debate intercultural, entre a temática indígena e as questões raciais. Tal fato, é um dos objetivos do PIBID proporcionar aos discentes a ponte entre teoria e prática, pondo em prática o arcabouço teórico que vem sendo desenvolvido na academia.

PIBID DIVERSIDADE: DO ACESSO À ESCOLA AO CONTATO COM A DOCÊNCIA

O contato com a docência para o/a estudante em Ciências Sociais se dá de forma muito tardia, no contexto do curso da UFT de Tocantinópolis, tendo em vista que só nas disciplinas de Estágio Supervisionado que o contato com a escola ocorre, de acordo com grade curricular do curso por via do 5º período do curso. Diante dessas reflexões, o PIBID promove essa formação e esse contato prévio com a escola, e que contribui de forma crescente para o saber docente e as exigências e parâmetros curriculares que as questões pedagógicas da carreira do/as licenciado/a possam propagar. Em vista disso:

O PIBID, portanto, contribui com essa proximidade com as escolas da Educação Básica e que, por meio desse contato, os graduandos podem ampliar seus saberes e os supervisores têm a oportunidade de repensar as suas práticas, através de reflexões sobre a realidade da escola na qual eles participam como mediadores do conhecimento, na escola, os bolsistas praticam a docência e ao mesmo tempo desenvolvem o papel de aprendizes, essa interconexão é um ponto bastante relevante para sua formação (SOUSA, 2018, p. 32).

Perante essa proximidade que observa-se a gama de contribuições que o programa traz a carreira do/a licenciado, tendo em vista que como afirma Santos (2017, p. 24) “[...] o Pibid pretende justamente constituir um

novo ambiente de interação no qual tais sujeitos estejam reunidos em função da formação do licenciado”. Com isso, o contato e as ações desenvolvidas no contexto escolar e na escola proporcionam o contato com a práxis pedagógica e com o campo de atuação dos/as futuros/as professores/as de Sociologia.

Na Universidade Federal do Tocantins, especificamente no campus de Tocantinópolis, o PIBID se dividia em dois subgrupos, estando organizados entre PIBID Indígena e PIBID Diversidade, nos primeiros anos as escolas parceiras do programa tratavam-se de escolas localizadas na cidade de Tocantinópolis (TO). Em 2016, a escola Professor José Carneiro de Brito foi desvinculada do projeto pela ausência de supervisor da área de Sociologia, passando a Escola Indígena Mãtyk ingressar no programa. Através disso, ambos os subgrupos passaram atuar com alunos/as indígenas e não indígenas, desenvolvendo projetos e atuando nas escolas urbanas e indígenas.

Para o cientista social em formação, o envolvimento nas ações desenvolvidas pelo programa possibilita o convívio com o ambiente escolar, o programa em específico nesta região permitiu a imersão em dois contextos sócias e culturais distintos, sendo fundamental na formação acadêmica como professores, dada a diversidade existente no país. Além disso, pudemos perceber a importância da dinamização das aulas, e a importância de novas metodologias de ensino a fim de aprimorar e deixar mais dinâmicas as aulas, principalmente na disciplina de sociologia que é uma disciplina mais teórica. Observamos assim, que os alunos se mostraram entusiasmados e comprometidos com o projeto, participando de forma ativa das atividades.

PROJETOS TROCA DE CARTAS E A INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade é um processo muito importante para a educação, pois ela possibilita a troca de conhecimentos entre culturas que possuem características distintas. Esse processo é amplo e complexo e acontece quando uma determinada cultura possui contato com outra, gerando assim a troca intercultural. Nesse processo, essas distintas culturas se influenciam mutuamente, possibilitando um aumento do conhecimento para ambas, em

decorrência da formação de um novo olhar crítico sobre o mundo em que vivem, pois:

[...] a concepção intercultural traz à tona diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica, nas quais se dão os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria, como é o caso das relações estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade não-indígena no Brasil. (NASCIMENTO, 2014, p. 03).

É importante salientar, entretanto, que estamos imersos em um meio em que há uma enorme diversidade cultural e, entre essas culturas existem barreiras que acabam por produzir distanciamentos, incompreensões e muitas vezes conflitos. E, conforme destaca o autor supracitado, a relação entre essas culturas ocorre de maneira assimétrica. Por isso, é importante entender a necessidade de buscar formas para romper com essas fronteiras produzidas a partir das diferenças, promovendo reflexões que se pautem no exercício do respeito.

Dessa forma, é possível aprender a perceber o outro como alguém que tem direito à sua própria individualidade e concepções, independentemente da sua cultura. Dentro desse contexto, é interessante pensar: como quebrar essa corrente que sustenta as barreiras entre as culturas? Logo se imagina: a interculturalidade quebra essas fronteiras, pois possibilita o contato entre as culturas e a construção de novas formas de pensar o outro e a cultura da qual ele faz parte. Porém, esse processo não é fácil nem rápido, o mesmo deve passar pela educação, pela cultura, pelas individualidades, ou seja, por mudanças individuais e coletivas que possibilitem a desmistificação de preconceitos.

É importante repensar as práticas pedagógicas a partir da perspectiva intercultural para que haja a quebra de estereótipos no que tange à diversidade entre os povos. Por meio da interculturalidade, é viável promover a tolerância em relação a outras culturas e, com esse processo, torna-se possível evitar (ou minimizar) conflitos entre as diferentes culturas. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa extremamente importante nesse sentido, pois, por meio dele, torna-se possível

desenvolver ações pedagógicas que promovam a interculturalidade na educação através do exercício da prática docente de graduandos em formação.

Para que possamos compreender os processos de ensino aprendizagem promovidos pelo PIBID, ressaltamos esta ação desenvolvida pelo programa em dois contextos distintos. O projeto Troca de Cartas surgiu numa mudança de coordenação, supervisão e de escola parceira a atuar conjuntamente com o PIBID de Ciências Sociais. Cabe ressaltar que este projeto já havia sido desenvolvido entre os anos de 2014-2015, pelo subgrupo pibid-indígena, neste contexto fora com outras escolas parceiras.

Sob nova coordenação o PIBID-diversidade, organizou a aplicação do projeto Troca de cartas, em 2017. O projeto consistia em promover o intercâmbio intercultural entre os alunos/as indígenas da escola Mătyk e os alunos/as não indígenas da escola Darcy Marinho. A partir disso, buscava-se romper com estereótipos e estigmas que a relação entre a escola e a aldeia, além das ideias equivocadas sobre os indígenas do município de Tocantinópolis.

Como destaca Sousa (2018) o projeto promoveu a oportunidade de alunos/as das escolas parceiras trocarem cartas distintas e com isso, se conhecerem pessoalmente no fim do projeto, como também desenvolver a prática da leitura e da escrita. Foram selecionados para o projeto 15 participantes de ambas as escolas, sendo alunos/as da 3º série do Ensino Médio. As cartas eram organizadas em temas definidos pelos bolsistas, sendo 9 cartas no total, a serem escritas e trocadas no decorrer do projeto, tratando desde a apresentação entre os/as alunos/as, a descrição de suas rotinas, do lugar que viviam, hobbies e expectativas e prospecções futuras. Ao final do projeto totalizaram-se 142 cartas escritas pelos/as discentes das duas escolas.

Entre os debates promovidos pelo projeto, a interculturalidade foi a temática bastante estudada e discutida entre os/as bolsistas para que pudessemos realizar e concretizar a ação entre as duas escolas. Nas abordagens de Candau (2012) a interculturalidade é responsável pelo fortalecimento e construção de identidades dinâmicas, estando abertas e plurais, como também potencializadora dos processos de empoderamento de sujeitos inferiorizados e subalternizados. Dessa forma, o contato intercultural entre as diferentes realidades vividas pelos/as alunos/as indígenas e não indígenas

promoveram o rompimento de estereótipo, além do conhecimento sobre o outro e sua cultura.

De acordo com Sousa (2018), as contribuições do projeto para além da aproximação de culturas distintas, buscou-se alcançar a interculturalidade, entretanto, enfatiza que na realização desta ação nem todos os alunos estiveram interessados em participar, e com isso não tiveram a oportunidade de vivenciarem esse intercâmbio intercultural. Da mesma forma, que destacar as dificuldades e realidades de tempo e logística vividas nas duas escolas parceiras.

As cartas teriam temas orientadores, sendo estes: 1º (Apresentação e como imagino você e seu modo de vida); 2º (O lugar onde eu moro); 3º (Como é a minha escola); 4º (Escreva algo sobre a sua cultura); 5º (O que você faz no seu tempo livre); 6º (O que eu achei da sua escola) 7º (Crenças religiosas); 8º (Como eu vejo você agora); 9º (Tema livre). Cada tema também era acompanhado por descritores, a fim de auxiliar os alunos na escrita. Por exemplo, no primeiro tema era composto da seguinte maneira

Apresentação + como eu imagino você e seu modo de vida

Nesta primeira carta você deverá, inicialmente, se apresentar para o seu amigo ou amiga. Conte para ele um pouco de quem você é. Você pode dizer seu nome ou apelido (se tiver), sua idade, com quem você mora, como você é fisicamente, que roupas gosta de usar, ou seja, fale sobre coisas que você gostaria que ele soubesse sobre você.

Em seguida, diga ao seu amigo como você imagina que ele seja. Como você acha que são as características físicas dele? Como acha que é a personalidade dele? E fale também como você imagina que seja o modo de vida dele. O que você imagina que ele faz no dia a dia dele? Como você acha que é a casa onde ele mora? Você acha que ele mora com quem? Conte para ele um pouco da sua imaginação no que diz respeito a como ele seja e como ele vive.

Para a realização do projeto, ficou acertado que cada pibidiano ficaria responsável por acompanhar uma dupla que trocava cartas, outrora, os pibidianos também ficaram responsáveis por auxiliar os alunos indígenas na escrita das cartas, pois estes tinham desafios na escrita, dado que iniciam primeiro na língua materna, e também muitas das vezes ao chegar na escola para buscar as cartas dos alunos indígenas, muitos não tinham feitos. Nos

também tínhamos por tarefa apresentar e explicar aos alunos os temas das cartas, e seus descritores.

Além da escrita das cartas, o projeto contou também com visitas às escolas participantes do projeto, os alunos indígenas visitaram a escola da zona urbana, assim como os alunos do Darcy visitaram a escola Mãtyk. Este momento também seria tema de uma das cartas, em que os alunos descreveriam as percepções sobre a escola. Como culminância do projeto, houve um encontro entre os alunos participantes do projeto em um ambiente de lazer.

Foi interessante perceber que mesmo os povos indígenas presentes na cidade, os alunos da escola Darcy ainda mantinham muitas ideias “equivocadas” sobre os indígenas, este projeto foi importante principalmente neste ponto, pois apesar destes povos estarem presente nesta cidade, sendo constantes os preconceitos e uma visão errônea sobre estes. O projeto troca de cartas, se apresentava como um projeto pedagógico que possibilitaria a apreensão da cultura do outro, tanto para indígenas, como para não indígenas. Possibilitando romper com estereótipos presentes em nosso dia a dia, principalmente referente a cultura indígena. Márcia Sousa (2018), produziu em seu trabalho de conclusão de curso, quadros que sintetizam as percepções de cada grupo de aluno.

QUADRO 2: Grande tema *Imagem do outro*.

IMAGEM DO OUTRO	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
		INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS
	Características físicas	<p>“Você tem pele branca, ou preto morena.”</p> <p>“Eu imagino que você seja alto e branco.”</p> <p>“Eu imagino que minha amiga é alta ou baixa, ou loira ou morena.”</p>	<p>“Eu te imagino de cabelos lisos, olhos puxados de estatura média.”</p> <p>“Já imaginei você como um homem baixinho e com o cabelo curto e espetado.”</p>

IMAGEM DO OUTRO			“Te imagino com cabelos pretos e lisos de pele morena, uma pessoa de estatura média.”
	Costumes cultura e modo de vida	<p>“Acho que você vive na cidade, que sua vida é corrida, estuda e trabalha.”</p> <p>“Imagino que minha amiga também joga bola.”</p>	<p>“Ao pensar um pouco no ambiente que sempre viveram vejo vocês bem à vontade, exemplo, sem vestimentas, em seus belos rios ou lagos além de viverem com diversos animais.”</p> <p>“Imagino que você estude e more numa casa de barro com palha, acho que você mora com seus pais e irmãos, tendo contato constante com a natureza e os animais.”</p> <p>“Imagino que você também viva com uma família grande, não sei se é um estereótipo, mas a imagem que tenho de vocês, é todos vivendo numa comunidade unida e harmônica.”</p>
	Personalidade	<p>“Eu imagino que a minha amiga é trabalhadora, eu imagino também que ela é muito carinhosa e respeitosa, linda também. Imagino que ela é inteligente.”</p> <p>“Meu desejo é conhecer minha amiga ou amigo aprender um pouco da fala sua saber se você é brincalhão ou tímida se bem ou mal e etc.”</p>	<p>“Eu te imagino uma pessoa bastante legal, bonito (a), simpático (a) e também tímido (a).”</p> <p>“Eu imagino que você seja uma pessoa legal, bom de bola, trabalhador, educado.”</p>
Escola	<p>“Depois de ter conhecido a sua escola, vejo que sua escola é muito bonita. Eu achei muito interessante que tinha uma quadra dentro da escola e também os laboratórios como o de biologia por possuir objetos do corpo humano.”</p>	<p>“Eu achava antes de conhecer a sua escola que não havia computadores e outras coisas, mas, depois de conhecer a sua escola e sua escola a minha visão sobre você mudou. Porque a sua escola já está bem estruturada com biblioteca, vários livros já têm certas matérias, computadores, sala de informática.”</p>	

Fonte: Márcia de Sousa (2018).

	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
		INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS
EXPECTATIVAS	Aprendendo a conhecer a cultura do outro	<p>"Gostaria muito de conhecer o esporte praticado pela cultura do meu amigo."</p> <p>"Meu desejo é conhecer minha amiga ou amigo aprender um pouco da fala sua."</p>	<p>"Eu particularmente estou muito ansioso para te conhecer e conhecer um pouco da sua cultura."</p> <p>"Queria poder ir à aldeia mais vezes para conhecer sua rotina de estudos, e para ver como é. Queria conhecer mais sobre a sua cultura."</p>
	Estabelecimento de laços (amizade)	"Minha futura amiga, partiu amigos para sempre."	"Que possamos ser bons amigos."
	Encontro	"Eu quero te conhecer pessoalmente."	"Tô ansiosa pelo nosso encontro, acredito que possa ser muito produtivo para todos."

Fonte: Márcia de Sousa (2018).

Através desse trabalho, se observou a interculturalidade, o que possibilitou aos alunos um novo olhar sobre a realidade do outro. Como pibidianos foi extremamente importante para nossa formação enquanto cientistas sociais, observamos a importância destas discussões no cotidiano escolar, percebendo que mesmo com a obrigatoriedade do ensino sobre povos indígenas desde 2003, muito pouco se tem feito. A discussão sobre os povos indígenas é de suma importância, dada as contribuições destes povos para a formação do Brasil. Reflexões e discussões sobre tais povos é fundamental no combate aos preconceitos que estas populações sofrem, não devendo se restringir apenas ao dia 19 de Abril.

É notório como as universidades vêm sendo importante na construção de pesquisas acadêmicas sobre as populações indígenas, entretanto, é necessário que o ambiente escolar também debata mais sobre tais populações. Dado que a função da educação básica é formar cidadãos, tornando-se o espaço escolar importante na construção das opiniões dos jovens e também na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Sendo assim, a

Sociologia como disciplina que propõe desnaturalização e estranhamento, é fundamental para a formação de jovens, suscitando nos jovens uma reflexão crítica da realidade social, formando assim jovens que tenham respeito pelas diferentes culturas e tradições existente no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destacou um dos projetos desenvolvidos pelo PIBID de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Ressaltando a importância desta ação na formação docente, que enriqueceu o processo e o contato com a docência na Educação Básica, compreendendo o contexto escolar e a diversidade regional, propiciou um projeto de encontro entre os alunos de contextos culturais diversos.

Tal contato possibilitou a desconstrução de estereótipos a respeito da cultura indígena, além de propiciar um maior conhecimento a respeito dos modos de vida indígenas. A partir das ações desenvolvidas, destacou-se também a importância e a potência da disciplina de Sociologia no ensino médio, como impulsionadora de uma reflexão crítica da realidade social, formando cidadãos conscientes socialmente.

Como bem pontuou Santos (2017) a Sociologia e o Pibid, em uma relação de retroalimentação, contribuem mutuamente para a formação docente, como também para a educação básica. Outrora, este trabalho observou como o pibid contribui na formação dos docentes em Ciências Sociais, para além das ações desenvolvidas pelo programa, este também foi tema de monografias no curso, esses trabalhos demonstram a importância desse programa na formação docente de cientistas sociais no Norte do Tocantins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maurizan Alves. **Sobre Práticas Pedagógicas em um contexto escolar diferenciado**: Uma análise de duas ações do PIBID de Ciências Sociais na escola indígena Tekator. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Tocantins, UFT: Tocantinópolis-TO, 2017.

BODART, Cristiano. A importância dos fundamentos sociológicos da educação para a formação docente. **Revista educare**, v. 7, p. 1-19, 2022.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 33, no. 118, p. 235 – 250, jan/mar. 2012.

NASCIMENTO, André Marques. **Interculturalidade**: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Sures**, v.1, p.1-19, 2014

SANTOS, Mário Bispo dos. **O Pibid na área de Ciências Sociais**: Da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia, DF: UnB, 2017. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2017.

SOUSA, Marcia de. **PIBID e Interculturalidade**: reflexões a partir de trocas de cartas entre alunos indígenas e não indígenas. 2018. 101f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Tocantins, UFT: Tocantinópolis, TO, 2018.

TORRES, Carina Alves. **As interações entre os Kup e os Panh no bairro Antônio Pereira em Tocantinópolis – TO**. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais)- Universidade Federal do Tocantins, UFT: Tocantinópolis, TO, 2017.

FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA ESCRITA

Karla Luana Gomes Cunha¹

Alexandre Jeronimo Correia Lima²

RESUMO

Essa pesquisa trata de uma parte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia. Nosso foco são os resultados de uma sequência didática aplicada entre Sociologia e Redação entre os meses de fevereiro e novembro de 2021, com estudantes do 3º ano do ensino médio, em duas escolas da rede estadual de ensino do estado do Ceará. A metodologia utilizada, centra-se numa abordagem qualitativa, através da análise da escrita dos estudantes, de textos produzidos ao longo da aplicação da prática pedagógica. A sequência mostrou-se eficaz, através do uso de autores, conceitos, temas e categorias sociológicas no processo de escrita dos estudantes, outrossim houve o aprimoramento da construção do pensamento, através das discussões propostas pelo trabalho interdisciplinar, destacamos ainda que os fundamentos sociológicos, legitimam o posicionamento desses sujeitos no texto, através da argumentação e visão social.

Palavras-Chaves: Sequência didática, Sociologia, Escrita.

1 Mestre em Sociologia pelo PROFSOCIO-UFC, parda, cisgênero, Itapipoca-Ceará, karlaluanagomes91@gmail.com;

2 Orientador. Doutor em Sociologia. Professor da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais. alexandrejeronimo@ufc.br.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que a sociologia exerce na redação Enem uma grande importância enquanto subsídio teórico metodológico que colabora para a proposição textual legitimar-se enquanto repertório de mundo. Enfatiza-se que as competências e habilidades possibilitadas pelo ensino de Sociologia favorecem a construção textual. Ademais, a capacidade que essa disciplina tem de contribuir para a construção do pensamento e a realização de novas leituras sobre o mundo e os fenômenos sociais favorece a reflexividade e a crítica à partir da escrita, enquanto meio de comunicação social.

A disciplina de sociologia, por ter a capacidade de estabelecer um diálogo com as mais diversas áreas do conhecimento, fomenta discussões que se relacionam diretamente com os temas propostos pela redação do Enem, desde sua primeira versão em 1998, quando a matéria ainda não era institucionalizada de forma legítima no campo escolar.

A disciplina de sociologia, no contexto escolar, contribui diretamente na formação da juventude através do desenvolvimento de um conhecimento construído criticamente, um processo de desnaturalização da realidade e um olhar científico. Bodart (2019) aponta o evidenciamento das potencialidades do ensino de Sociologia para a produção de textos argumentativos, envolvendo aspectos das realidades sociais, sejam nacionais ou globais. Dessa forma, percebe-se que essa matéria se soma diretamente para o processo de leitura, escrita e argumentação, norteando e possibilitando aos estudantes elaborarem textos bem respaldados através de categorias sociológicas.

A relação da redação com a sociologia apresenta interfaces de encontros que possibilitam aos estudantes construir textos legítimos e bem argumentados, através de autores, categorias, conceitos e temas dispostos no campo sociológico. Ademais, enfatizamos que há imbricações entre a redação e a sociologia, seja pelas competências, habilidades e descritores exigidos pelo certame Enem, seja pelos objetivos intrínsecos às disciplinas ou outras provas externas.

Ao analisarmos a cartilha da redação Enem, notamos uma relação direta com o campo sociológico, quando pontua: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumenta-

tivo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política”. (BRASIL, 2020, p. 07).

Essa pesquisa trata de uma parte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia, que se debruçou a analisar e apresentar os resultados de uma sequência didática, envolvendo Sociologia e Redação. O foco é a escrita, objetivamos compreender a relação estabelecida na escrita da redação-Enem, a partir dos usos dos fundamentos Sociológicos. Partimos da justificativa da dificuldade dos estudantes na escrita textual dissertativa, dessa forma aplicamos entre os meses de fevereiro e novembro de 2021 uma sequência didática, que abrangeu as disciplinas de Sociologia e Redação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Como objetivo buscamos analisar se ao longo da sequência didática os estudantes conseguiram melhorar seus escritos, através da formação do pensamento, utilizando alguns fundamentos sociológicos, tais como: Autores, conceitos, categorias e temas, integrantes da Sociologia. Nesse sentido, para Brasil (2006):

a) Conceitos: Os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas que se cuide de articulá-los com casos concretos (temas).

b) Temas: Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade. Assim, por exemplo, é possível considerar como atuais dois importantes temas que, sob certo aspecto, são antigos: violência e globalização. O recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los.

c) Teorias: Trabalhar com as teorias clássicas ou contemporâneas impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. (BRASIL, 2006, p. 117-122).

Reforça-se que os fundamentos sociológicos aprimoram a redação do Enem e a capacidade do indivíduo de se posicionar através da escrita sobre os fenômenos sociais. Quando analisamos os temas de redação Enem de 1998 a 2022 ressaltamos a possibilidade de diálogo que esse componente curricular dispõe para analisar a temática, favorecendo assim as competências e habilidades exigidas pela Redação, seja de articulação de saberes (competência 2), construção de argumentos (competência 3) ou pela intervenção respeitando os direitos humanos (competência 5).

Essa análise torna-se importante pelo despertar que a disciplina de Sociologia na escola, corrobora na formação das percepções de mundo, contribuindo assim para legitimar escritos mais legítimos e respaldados, fator esse que impacta em todos os componentes curriculares e avaliações externas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para a elaboração desse trabalho, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica através do levantamento da literatura sobre os temas a serem abordados na sequência didática, em seguida realizamos um planejamento individual e em seguida coletivo, que teve como embasamento teórico as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia (2006). Realizamos entre os meses de fevereiro a novembro de 2021, a aplicação de uma sequência didática entre Sociologia e Redação, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do estado do Ceará.

No componente curricular Sociologia utilizamos como aporte teórico para a condução das doze oficinas aplicadas, o livro Sociologia em Movimento (2016) e na língua Portuguesa, com foco na redação utilizamos como o livro Curso de Redação do professor Diego Pereira (2020).

Este trabalho fundamenta-se, metodologicamente, numa abordagem qualitativa, através da observação empírica dos escritos dos estudantes ao longo da aplicação da intervenção didática.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

Analisando as competências exigidas pela redação Enem apresentadas pelo INEP (BRASIL, 2020), tais como:

competência 2 – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

competência 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

competência 5 – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2020, p.15-25).

Notamos uma relação direta com a disciplina de sociologia na competência 2, seja pela questão da capacidade desse campo discutir os mais variados fenômenos da vida social, seja pela habilidade do olhar sociológico oferecer ao estudante o processo de estranhamento e desnaturalização de diversas temáticas, favorecendo assim uma escrita baseada em uma perspectiva científica e respaldada. Além disso, a sociologia usa seu pensamento para refletir sobre as condições da vida social, mobilizando assim novas formas de observação. Muito que saber escrever, necessita-se compreender o que colocar nessa escrita, sendo a Sociologia instrumento basilar nessa construção.

Enfatizamos que todos os temas da Redação-Enem são discussões que instigam o debate público e a Sociologia ocorre para uma melhor compreensão dessas temáticas a partir de suas discussões. Acerca da competência 3, percebemos o quanto o olhar sociológico pode ser aproveitado através da construção dos argumentos por meio de seus autores, conceitos e categorias propostos pelas orientações curriculares. Com a defesa do ponto de vista que se organiza a partir das discussões da disciplina, favorece para que

o estudante desnaturalize determinados pontos de vista do senso comum e recrie suas concepções científicas e ações sobre os fenômenos do mundo social.

Quando relacionamos a disciplina de sociologia à competência 5 da redação Enem, propomos aos estudantes o conhecimento dos direitos humanos, discutidos pela disciplina e a capacidade de estranhamento e intervenção sobre a sociedade que a referida matéria também corrobora na construção desse conhecimento de cada estudante.

Destaca-se que os fundamentos sociológicos aprimoram a redação e a capacidade do indivíduo de se posicionar no texto através da escrita sobre os fenômenos sociais. Quando os estudantes têm contato com os conhecimentos sociológicos percebemos a ampliação de habilidades como oratória, argumentação, capacidade de análise social, escrita legitimada e pensamento reflexivo, que são exigidos pelos documentos educacionais. Destacamos na redação abaixo essa visão:

Segundo Karl Marx, a desigualdade é causada pela divisão de classes, que se estende entre Burguesia e Proletariado, gerando uma série de conflitos. E trazendo essa premissa para a atualidade brasileira, percebe-se, que esse cenário ainda persiste na sociedade, e precisa ser levado ao seu estopim, fato, que eleva a voz dos mais necessitados que através de movimentos sociais tentam garantir seus direitos e barrar crises políticas que os envolve diretamente, entre elas se faz necessário, uma melhor atuação das finanças nos setores públicos, como na saúde e nas instituições educacionais, diminuindo assim o campo desarmônico das camadas sociais.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Finanças, sexo feminino

A interação favorecida entre as disciplinas de sociologia e redação, oferece aos estudantes a capacidade de visualizar os conhecimentos de forma integrada, estabelecendo assim um sentido e distorcendo a ideia desse conhecimento como um fim em si mesmo.

O posicionamento construído nos textos a partir dos temas, conceitos, teorias e autores sociológicos denota uma propriedade dos estudantes na fala escrita e contempla uma alusão àquilo que foi discutido nas aulas da sequência didática. Outrossim, configura uma aprendizagem significativa daquilo que se construiu no chão da sala de aula através do currículo real.

Observamos na redação acima, uma alusão a teoria marxista, resgatada pela estudante com alusão ao tema movimentos sociais, destacamos sua capacidade de análise e reflexividade, posta como uma grande importância na formação do pensamento a partir do uso dos fundamentos sociológicos na escrita, legitimando assim sua visão de mundo e construção vocabular. Reforçamos que a sociologia tem a capacidade discutir os mais variados fenômenos da vida social, fato que favorece a dimensão textual e a construção da escrita a partir de qualquer tema.

Quando os estudantes conseguem incluir, nas suas produções textuais, categorias sociológicas, há uma representação do ensino de sociologia como elemento basilar na escola e fomentador de visões de mundo construtivas e propositivas. A capacidade que eles desenvolveram de relacionar temas como fato social ou teorias como funcionalismo em Émile Durkheim representa uma dimensão de ampliação daquilo que se discutiu em sala de aula, tornando-se efetivo o significativo e o significado através da relação ensino-aprendizagem. Destaco trechos abaixo nos quais encontramos essa proposição.

Segundo Émile Durkheim a sociedade pode ser comparada como um “Corpo Biológico” pela existência de seres vivos que interagem entre si. Entretanto no Brasil, o aparato da crise política em relação aos movimentos sociais, se vê pautada em conflitos. Nesse prisma destacam-se dois aspectos importantes: a relação em conflitos do Estado com as ações coletivas, e a interferência nas relações da sociedade.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Agronegócio, sexo masculino

Diante da percepção de Émile Durkheim a qual afirma que o funcionamento das engrenagens sociais a partir de fatos Gerais³ coercitivos exteriores em que garantiriam harmonia social. No entanto torna-se evidente que os movimentos sociais em seus projetos de busca para garantia dos direitos e liberdades individuais e coletivos, na política. Vem mostrando suas dificuldades de defender suas propostas de transformações sociais e também a desordem política social. É notório que nesse contexto a crise política não assegura os desenvolvimentos sociais benéficos de uma organização.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Finanças, sexo masculino

3 Ênfase que os textos foram retirados da íntegra do ambiente google classroom, dessa forma apresenta alguns erros ortográficos e de caligrafia.

A análise dos textos configurou uma dimensão de intertextualidade, ou seja, apresentou o recurso a informações extras, que são incorporadas ao texto e colaboram para confirmar a opinião do autor. As referências sociológicas aprimoram a discussão trazendo uma visão ampla e respaldada acerca do tema, ademais dialogou diretamente com a competência 2: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.” (BRASIL, 2020, p. 15).

Para Bakhtin (1997 apud OLIVEIRA, 2016), os gêneros do discurso significam manifestações da cultura. Dessa forma, a construção de um texto pode despertar nos estudantes a percepção de intervenção social sobre os processos históricos, sociais e culturais no mundo, favorecidos pelos estudos sociológicos, que apresentam essa dimensão de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais e a própria compreensão da cultura como agente social. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Sociologia:

pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social. (BRASIL, 2006, p. 105).

Nessa vertente, infere-se que quando os estudantes realizam alusões ao campo sociológico eles estão, de certa forma, construindo novas proposições sobre o mundo e interferindo de maneira escrita sobre a sociedade e o meio em que estão inseridos. Por apresentarem saberes e linguagem distintos, produzem textos peculiares e expressivos. Destacamos outros exemplos de textos produzidos na sequência didática abaixo:

Na obra “Vtopia” do inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de conflitos e problemas. No entanto, a crise da civildade brasileira, impossibilita a população desfrutar desta sociedade perfeita. Nesse sentido, não há dúvidas de que a notoriedade dos movimentos sociais diante da instabilidade política é um feito no Brasil; o qual ocorre não só para favorecer grupos - muitas vezes injustiçados -, mas também para reivindicar direitos prejudicados por discursos de autoridades. Portanto, torna-se fundamental a discussão desses aspectos, afim do pleno funcionamento da entidade.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Comércio, sexo masculino

É de reconhecimento geral que os movimentos sociais ou «protestos» são a forma mais precisa de se dar voz ao popular como um todo. isso não é de hoje, sempre que vêem uma injustiça multiroes de pessoas em massa buscam uma forma de serem ouvidas. Quando nao concordam com algo elas protestam, porem na maioria das vezes passam despecebidas na parte da politica, e isso meio que se deve ao fato da corrupçao e ausencia de representatividade pois no brasil a maioria das pessoas votam por motivos futeis ou pelo entao dado como extinto mais que nunca saiu da nossa cultura o voto cabresto. Isso deveria se findar. Um país deveria ser justo e limpo em todas as suas bases sem nenhuma especie de alienação e sucesso familiar, deve se extinguir isso e para o país melhorar nesse aspecto devem see criados projetos e leis para apresentar os candidatosaos eleitores mais nitidamente ou seja como sao, sem enrolação e desse modo havendo mais verdade o sistema irá melhorar pois a verdade é um base fundamental

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Agronegócio, sexo masculino

Destacamos uma peculiaridade na escrita dos estudantes acima, observada por Becker (2015, p. 17), que situa “a maneira de escrever como derivada das situações sociais em que as pessoas se encontram”. O trecho apresenta uma visão de pensamento sobre a realidade, de maneira mais restrita pela linguagem abordada, mas também rebuscada pelos termos utilizados tais como: política, alienação ou voto de cabresto, percepções discutidas nas aulas da sequência didática e nas aulas de Sociologia.

Essa visão pode também ser relacionada ao marcador 3⁴, com percepções construídas tanto por suas leituras mais restritas (individuais, pensadas a partir de suas bases materiais e de experiência) como também pelo capital

4 A partir do material empírico, as redações, foram criadas categorias de análise tais como: 1 – Estudante cita autores da Sociologia; 2 – Estudante cita conceitos sociológicos; 3 – Estudante apresentou um diálogo com filmes, séries ou vivências do cotidiano; 4 – Estudante utilizou a imaginação sociológica na construção textual. Destacamos que

cultural que acessam, como filmes, séries, programas de jornais, vivências ou mais elaboradas (gerais, abstratas, pensadas a partir de categorias ou dados que extrapolam os limites de suas impressões próximas e imediatas). Destacamos também a construção dessa maneira de pensar sendo elaborada pela argumentação embasada em outros componentes curriculares tais como a Filosofia, a Física ou a utilização das ideias de outros pensadores de outros campos sociais. Vejamos um trecho abaixo que alude a essa dimensão apresentando aqui uma discussão com o componente Curricular Física e o tema da Redação: A importância dos movimentos sociais ante a crise política.

Segundo Émile Durkheim a sociedade pode ser comparada como um “Corpo Biológico” pela existência de seres vivos que interagem entre si. Entretanto no Brasil, o aparato da crise política em relação aos movimentos sociais, se vê pautada em conflitos. Nesse prisma destacam-se dois aspectos importantes: a relação em conflitos do Estado com as ações coletivas, e a interferência nas relações da sociedade.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Agronegócio, sexo masculino

Diante da percepção de Émile Durkheim a qual afirma que o funcionamento das engrenagens sociais a partir de fatos Gerais⁵ coercitivos exteriores em que garantiriam harmonia social. No entanto torna-se evidente que os movimentos sociais em seus projetos de busca para garantia dos direitos e liberdades individuais e coletivos, na política. Vem mostrando suas dificuldades de defender suas propostas de transformações sociais e também a desordem política social. É notório que nesse contexto a crise política não assegura os desenvolvimentos sociais benéficos de uma organização.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Finanças, sexo masculino

A análise dos textos configurou uma dimensão de intertextualidade, ou seja, apresentou o recurso a informações extras, que são incorporadas ao texto e colaboram para confirmar a opinião do autor. As referências sociológicas aprimoram a discussão trazendo uma visão ampla e respaldada acerca do tema, ademais dialogou diretamente com a competência 2: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhe-

utilizamos esses marcadores na análise das produções textuais, elaboradas durante a sequência didática.

- 5 Enfatizo que os textos foram retirados da íntegra do ambiente google classroom, dessa forma apresenta alguns erros ortográficos e de caligrafia.

cimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.” (BRASIL, 2020, p. 15).

Para Bakhtin (1997 apud OLIVEIRA, 2016), os gêneros do discurso significam manifestações da cultura. Dessa forma, a construção de um texto pode despertar nos estudantes a percepção de intervenção social sobre os processos históricos, sociais e culturais no mundo, favorecidos pelos estudos sociológicos, que apresentam essa dimensão de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais e a própria compreensão da cultura como agente social. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Sociologia:

pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social. (BRASIL, 2006, p. 105).

Nessa vertente, infere-se que quando os estudantes realizam alusões ao campo sociológico eles estão, de certa forma, construindo novas proposições sobre o mundo e interferindo de maneira escrita sobre a sociedade e o meio em que estão inseridos. Por apresentarem saberes e linguagem distintos, produzem textos peculiares e expressivos. Destacamos outros exemplos de textos produzidos na sequência didática abaixo:

Na obra “Utopia” do inglês Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita, na qual o corpo social padroniza-se pela ausência de conflitos e problemas. No entanto, a crise da civilidade brasileira, impossibilita a população desfrutar desta sociedade perfeita. Nesse sentido, não há dúvidas de que a notoriedade dos movimentos sociais diante da instabilidade política é um feito no Brasil; o qual ocorre não só para favorecer grupos - muitas vezes injustiçados -, mas também para reivindicar direitos prejudicados por discursos de autoridades. Portanto, torna-se fundamental a discussão desses aspectos, afim do pleno funcionamento da entidade.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Comércio, sexo masculino

É de reconhecimento geral que os movimentos sociais ou «protestos» são a forma mais precisa de se dar voz ao popular como um todo. Isso não é de hoje, sempre que vêem uma injustiça multirões de pessoas em massa buscam uma forma de serem ouvidas. Quando não concordam com algo elas protestam, porém na maioria das vezes passam despecebidas na parte da política, e isso meio que se deve ao fato da corrupção e ausência de representatividade pois no Brasil a maioria das pessoas votam por motivos fúteis ou pelo entoadado como extinto mais que nunca saiu da nossa cultura o voto cabresto. Isso deveria se findar. Um país deveria ser justo e limpo em todas as suas bases sem nenhuma espécie de alienação e sucesso familiar, deve se extinguir isso e para o país melhorar nesse aspecto devem ser criados projetos e leis para apresentar os candidatos aos eleitores mais nitidamente ou seja como são, sem enrolação e desse modo havendo mais verdade o sistema irá melhorar pois a verdade é um base fundamental

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Agronegócio, sexo masculino

Destacamos uma peculiaridade na escrita dos estudantes acima, observada por Becker (2015, p. 17), que situa “a maneira de escrever como derivada das situações sociais em que as pessoas se encontram”. O trecho apresenta uma visão de pensamento sobre a realidade, de maneira mais restrita pela linguagem abordada, mas também rebuscada pelos termos utilizados tais como: política, alienação ou voto de cabresto, percepções discutidas nas aulas da sequência didática e nas aulas de Sociologia.

Essa visão pode também ser relacionada ao marcador 3⁶, com percepções construídas tanto por suas leituras mais restritas (individuais, pensadas a partir de suas bases materiais e de experiência) como também pelo capital cultural que acessam, como filmes, séries, programas de jornais, vivências ou mais elaboradas (gerais, abstratas, pensadas a partir de categorias ou dados que extrapolam os limites de suas impressões próximas e imediatas). Destacamos também a construção dessa maneira de pensar sendo elaborada pela argumentação embasada em outros componentes curriculares tais como a Filosofia, a Física ou a utilização das ideias de outros pensadores de outros campos sociais. Vejamos um trecho abaixo que alude a essa dimensão apre-

6 A partir do material empírico, as redações, foram criadas categorias de análise tais como: 1 – Estudante cita autores da Sociologia; 2 – Estudante cita conceitos sociológicos; 3 – Estudante apresentou um diálogo com filmes, séries ou vivências do cotidiano; 4 – Estudante utilizou a imaginação sociológica na construção textual. Destacamos que utilizamos esses marcadores na análise das produções textuais, elaboradas durante a sequência didática.

sentando aqui uma discussão com o componente Curricular Física e o tema da Redação: A importância dos movimentos sociais ante a crise política.

O conceito de entropia, elaborado na física, mensura o grau de desordem em um sistema termodinâmico. Semelhante a essa teoria, a mesma condição pode ser verificada no que concerne à crise política no Brasil, que segue desorganizando o sistema brasileiro, ou seja, ocasionando um problema entrópico. Tal imbróglio ocorre, sobretudo, devido à corrupção e à falta de ação coletiva. Nesse sentido, convém analisar a importância de intervenções coletivas, como os movimentos sociais, no combate a essa adversidade.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante Comércio, sexo feminino

Ressaltamos que a escrita é uma forma de se ver e de pensar sobre o mundo, quando ela é aperfeiçoada pela escrita sociológica, através de autores, conceitos e temas, ela ganha notoriedade e respaldo em seus diversos campos. O pensamento e a leitura do mundo que o ensino de Sociologia possibilita aos estudantes foi algo diferencial no projeto, pois eles passaram a vislumbrar os temas de redação como fenômenos sociais capazes de serem discutidos de forma científica e legítima, para além do senso comum.

Quando os fundamentos sociológicos passam a ser utilizados na escrita, contribuem para a construção de visões de mundo embasadas em uma perspectiva que alude à imaginação sociológica. Compreende-se esse conceito na perspectiva de Charles Mills, como:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. (MILLS, 1975, p. 11-12).

Destacamos a possibilidade de se fazer pensar sobre a sociedade como elemento importante da presença da Sociologia na escola, através de reflexões geradas e instigadas pelo ensino desse componente Curricular. Abaixo apresentamos mais um exemplo de um trecho de uma redação de uma estudante participante do projeto de intervenção:

Para Émile Durkheim e o conceito de instituições sociais, a família é a primeira instituição com a qual temos contato. Ela ensina as primeiras regras que devemos seguir e guia-nos para os primeiros passos esperados pela sociedade. Essa instituição baseia-se na afetividade para um ensinamento de regras que devemos absorver e levar para o convívio social. No entanto a realidade brasileira é que muitos são criados fora dessa instituição social e isso acontece devido à falta de recursos dos pais que muitas vezes abandonam e não tem nenhum convívio com seus filhos. Desse modo é importante analisar os aspectos dessa problemática e as medidas necessárias para solucioná-la.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Comércio, sexo feminino

A redação acima atravessa o conceito de imaginação sociológica quando o estudante mostra a capacidade de construção do pensamento mobilizado pela construção histórica da realidade, o que é ressaltado por Mills (1975) quando nos diz que essa imaginação é uma das lições iniciais das ciências sociais, que incorpora a dimensão que o indivíduo só compreende sua experiência, quando localiza-a dentro de um período histórico.

Becker (2015), no livro *Truques da Escrita*, nos sinaliza que o processo da escrita é algo muito próprio da maneira de escrever de cada indivíduo, é algo sociológico, pois envolve o significado e o simbolismo que cada autor atribui ao texto, mediado pelas motivações que podem ser formadas ao longo do processo.

A sociologia figura como componente curricular de suma importância nos espaços escolares, exercendo a apreensão de olhares sobre as coisas que antes não se percebia. Quando a BNCC e a reforma do Ensino Médio em seus trâmites retiram essa disciplina da grade curricular obrigatória, percebemos uma articulação de diversos setores, para seu retorno, pois como professores saberíamos o impacto de sua ausência na formação da juventude brasileira.

Hoje o currículo do estado do Ceará, mantém esse componente curricular como obrigatório, porém ainda em decorrência de um passado de intermitência buscamos sua legitimidade nos espaços escolares, seja através de projetos, vivências ou intervenções pedagógicas. Pois compreendemos essa disciplina como um conhecimento que não se finda em si mesma na escola, mas como um campo que favorece outros setores da vida social.

A desnaturalização é algo que os estudantes desenvolvem quando tem contato com os conhecimentos sociológicos, assumindo a visão de pesqui-

sadores e críticos sobre os fenômenos sociais. Reforça-se que os conhecimentos sociológicos produzem um novo olhar sobre a realidade social, fornecendo assim ferramentas, métodos e instrumentos, capazes de oferecer novas explicações aos processos sociais, ademais viabiliza novas funções analíticas através do contato com teorias e conceitos próprios do campo da sociologia. Dessa forma, Bodart (2021) compreende esse conceito como:

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. (BODART, 2021, p. 146).

Destaco duas redações abaixo que contemplam a discussão sobre esse olhar desnaturalizador proporcionado pelos fundamentos sociológicos na escrita

Em nosso país, há muito tempo, observa-se que já ocorreram muitas crises políticas, dentre várias, podemos citar a crise do sistema colonial, no qual foi marcado por contestações e aspirações de liberdade do povo. A importância de movimentos sociais nessas situações, é representar a voz de grupos sociais excluídos mediante as consequências a que são submetidas e reivindicá-las.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Agronegócio, sexo feminino

Reconhecida como uma das maiores manifestações populares já ocorridas no país, as 'Diretas Já!' foram marcadas por enormes comícios onde figuras perseguidas pela ditadura militar, membros da classe artística, intelectuais e representantes de outros movimentos militavam pela aprovação do projeto de lei. Em janeiro de 1984, cerca de 300.000 pessoas se reuniram na Praça da Sé, em São Paulo. Três meses depois, um milhão de cidadãos tomou o Rio de Janeiro. Algumas semanas depois, cerca de 1,7 milhões de pessoas se mobilizaram em São Paulo.

Estudante do 3º ano do Ensino Técnico Profissionalizante de Agronegócio, sexo feminino

As redações acima apresentam uma forma de se pensar sobre a realidade, que é construída pelo olhar sociológico. Observamos o diálogo estabelecido pelas estudantes com a história ao remeterem ao movimento Diretas

Já e apresentarem a relação com as crises tanto políticas como econômicas ocorridas no Brasil.

Becker (2015) analisa que toda redação é uma problemática, ademais conclui que escrever é uma forma de se pensar sobre o mundo. Nesse sentido, a Sociologia, por ser um componente curricular que abrange novas formas de posicionamento sobre o mundo, dialoga diretamente com esse campo, atuando como algo indispensável e de suma importância no processo da escrita ao possibilitar aos estudantes essa construção interventiva sobre os diversos problemas sociais que se apresentam na redação Enem sob temas de debates sociais.

Nessa vertente, observamos um diálogo estabelecido pelos estudantes tanto com autores clássicos da Sociologia, tais como Karl Marx, Émile Durkheim Gabriel Tarde e Max Weber, quanto com autores contemporâneos e suas teorias, como Herbert de Souza, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, dentre outros. Destacamos a atualidade desses conceitos e teorias que, mesmo sendo construídos e pensados por cada época, dialogam com o cenário vigente, ressignificando as intervenções em sala de aula e o fazer pedagógico do ensino de Sociologia.

Através dos estudos, discussões e atividades possibilitadas pelo componente curricular Sociologia, eles passam a ter mais contato com essas legislações, criando uma tomada de decisão sobre a busca e o conhecimento gerado pelo incentivo à pesquisa. Ademais, desenvolveram o raciocínio sociológico analisando o fenômeno social a partir de uma interpretação da Constituição Federal e sua analogia com o tema da redação proposto.

Becker (2015) nos aponta que a escrita sofre influências de diversos fatores, tais como nossos contatos sociais, o consumo de programas televisivos ou mesmo do ambiente em que estamos inseridos. Tal percepção foi apresentada nas redações analisadas. Quando os estudantes expõem dimensões de mundo sendo construídas por aquilo que acessam, alguns desenvolvem uma escrita mais formal, já outros uma escrita falada do seu cotidiano, denotando por vezes, uma escrita do senso comum.

Nessa perspectiva, Pereira (2019) nos aponta que dissertar e argumentar sobre qualquer tema, consiste na discussão de problemas sociais do cotidiano, na tomada de decisões legitimadas em argumentos tais como

autores, notícias, ideias, categorias ou temas. A dissertação confirma-se como um procedimento analítico oferecido a um tema, pela lógica das ideias desenvolvidas e pela coerência e coesão propostas.

A partir do momento em que os estudantes se posicionam no texto sobre diversas formas peculiares de escrever, há uma nova construção do pensamento, a maneira de analisar o mundo, a qual sofre interferências de bases sociológicas desenvolvidas em sala de aula e para além dela. A argumentação pertinente elaborada pelo autor do texto favorece a construção de um encadeamento de ideias e colabora para legitimar a tese⁷ defendida.

Reforçamos que os estudantes produziram uma análise crítica do discurso a partir da Sociologia, que, de acordo com Pêcheux (1997, p. 61), “a ciência clássica da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão” e, sendo esse meio, simboliza o discurso a própria análise da materialização da vida social, sendo refletida através dos fenômenos sociais. Ademais, a língua simboliza essa interação entre os sujeitos e se constrói pelos diversos discursos produzidos socialmente, tanto de forma escrita como de forma falada.

A sociologia como um saber específico tem a capacidade de estabelecer conexões com os mais variados fenômenos da vida social, possibilitando aos estudantes a capacidade de reflexão crítica e autônoma. Enquanto a escrita exige o uso da língua portuguesa para se fazer realizar, o olhar e a percepção sobre o que escrever é de suma importância para sua construção, sendo a Sociologia indutora dessa dimensão ao traçar a construção do pensar sobre as coisas.

Assim sendo, quando eles utilizam categorias sociológicas em seus escritos, nota-se um reforço da escrita formativa,⁸ que se constrói ampliada pela capacidade de reflexão sobre o meio social e seus dilemas atuais.

7 Cintra (s.d.) aponta que a tese é a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.

8 Compreende-se por esse conceito uma escrita formulada em um viés sociológico e que enseje um discurso democrático e igualitário, visando à construção de uma sociedade mais justa, favorecendo assim a formação do caráter omnilateral.

A sociologia, por ser um componente que dialoga com diversos saberes, proporcionou aos estudantes envolvidos no projeto a construção do pensamento crítico, da reflexão e da posição individual sobre o texto, sendo uma ferramenta que colaborou para que esse sujeito escrevesse e argumentasse melhor, elaborando assim novos discursos sociais.

A disciplina de Sociologia tem um potencial para tornar crítico o olhar sobre o mundo social, podendo ser um valioso instrumento para a melhoria da escrita e dos argumentos, atrelando suas vivências pedagógicas com outras disciplinas. Ademais, o ensino de Sociologia possui facilidades de integração com suas áreas afins e demais áreas do conhecimento pela capacidade em oferecer ferramentas para discutir os mais variados fenômenos da vida social, como é o caso da construção das categorias do pensamento e das práticas de escrita. Como afirma Durkheim (2003), na introdução de *as formas elementares da vida religiosa*, as nossas percepções do mundo, do tempo, do espaço, da humanidade e de julgamento do mundo, ou seja, do que é bom, ruim, feio e belo, são elaboradas socialmente. Nesse sentido, a escrita é um processo de materialização desse pensamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociologia, por ser um componente que dialoga com diversos saberes, proporcionou aos estudantes envolvidos no projeto a construção do pensamento crítico, da reflexão e da posição individual sobre o texto, sendo uma ferramenta que colaborou para que esse sujeito escrevesse e argumentasse melhor, elaborando assim novos discursos sociais.

Outrossim enfatizamos que a aplicação da sequência didática possibilitou aos estudantes envolvidos a ampliação do vocabulário linguístico e semântico a ser utilizado como repertório sociocultural, oferecendo assim a oportunidade de construções textuais embasadas em autores, temas e conceitos sociológicos.

Ademais enfatizamos que o projeto favoreceu uma consciência racional da realidade, a partir das discussões propostas e das atividades realizadas. Explorando assim as habilidades de leitura, interpretação e argumentação, exigidas por muitos certames. Destacamos que os estudantes apresentaram

em seus textos o diálogo sociológico, reafirmando assim a ideia da escrita como um processo social.

Outrossim, a escrita da redação-Enem, embasada em um viés sociológico, com autores, temas e conceitos, se transforma em uma ação de construção do pensamento através do ato de pensar sobre a sociedade de forma escrita. possibilitando aos estudantes a utilização do conceito de imaginação sociológica de forma prática. Destaca-se ainda uma ampliação do repertório sociocultural dos estudantes a partir do uso dos fundamentos sociológicos em seus escritos.

A construção social de um texto possibilita essa discussão ao incitar os estudantes a transpor barreiras do senso comum, atrelando à escrita um viés embasado em uma linguagem sociológica, através dos processos de desnaturalização e estranhamento da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Howard S. **Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social**. *Latitude*, v. 15, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BODART, Cristiano das Neves (org.). **O ensino de Humanidades nas escolas**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, volume 3)**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CINTRA, Sérgio. **REDAÇÃO. PRÉ-ENEM DIGIT@ISEDUC - MT**. online. s.d. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents14069491/14094272/Apostila+Reda%C3%A7%C3%A3o+-+Prof.+S%C3%A9rgio+Cintra/5e7fcd29-d4d1-2e2f-6deb-448973c0499b>. Acesso em: 08 jul. 2022.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 246 p.

PEREIRA, Diego. **Curso de Redação para Enem e particulares/** Diego Pereira. - 6º ed. rev. e ampl. - Fortaleza: TPL, 2019.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-161.

PIRES, Vinicius Mayo; et al. **Sociologia em Movimento**. 2a ed. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/85218/52126>>. Acesso em: 30 mai.2021.

PROJETO IMAGENS E RETRATOS DA EJA

Katiuci Pavei¹

Resumo

O Projeto de ensino e de extensão interdisciplinar Imagens e Retratos da EJA vem sendo realizado desde 2018 junto aos(às) estudantes das turmas de Sociologia do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal proposta pedagógica visa provocar reflexões e catalisar a produção de narrativas visuais a partir de problematizações sociológicas sobre temáticas relacionadas à EJA. Nesse sentido, os(as) estudantes - enquanto sujeitos de ação e criação - produzem imagens que abordam suas percepções e olhares de si enquanto sujeito discente e de direitos, do coletivo estudantil, da escola, da modalidade de ensino, envolvidos no processo de reconhecer-se nos dados oficiais, pensar-se no contexto da educação brasileira, bem como a autorrepresentação e narrativas de si. A metodologia consiste em encontros semanais, nos quais busca-se promover; debates sobre EJA articulando ao olhar fotográfico observador e ético; exercícios de alfabetização visual; análise de representações sociais; oficinas de introdução, prática fotográfica e edição; registros descritivos e reflexivos por escrito e orais sobre as produções imagéticas; rodas de socialização das fotos e trocas de impressões e experiências; apresentação para a comunidade escolar por meio de exposição. Como resultados podemos destacar um forte engajamento dos(as) participantes, publicações em periódicos acadêmicos e reportagens em sites de organizações educativas, prêmio de destaque de experiência pedagógica e algumas imagens, já podem

1 Mestra em Educação, Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais - UFRGS, katiuci.pavei@ufrgs.br

ser acessadas pelo portal de busca google imagens. Desdobramentos que serão feitos por projeto de extensão: fomentar exposições físicas extramuros escolar, criação de um repositório virtual, parcerias com escolas que também ofertam EJA para realizar oficinas. Além disso, serão produzidos com e sobre estudantes audiovisuais.

Palavras-chave: EJA; Educação de Jovens e Adultos; Escola; Imagem; Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

Figura 1. *Estão aí*



Figura 2. *Basta Olhar, Com Atenção*



Fonte: Katiuci Pavei, 2018

O Projeto Imagens e Retratos da EJA² vem sendo realizado desde 2018 junto aos(as) estudantes das turmas de Sociologia do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Projeto de ensino e extensão. Atualmente coordenado pela autora e contando com uma equipe de trabalho interdisciplinar: graduandos(as) de Sociologia, pós-graduandas de Antropologia Visual e Educação, arte-educadora, cineasta, fotógrafos, docentes de História, de Sociologia e de Atendimento Educacional Especializado.

Tal proposta pedagógica visa provocar reflexões e catalisar a produção de narrativas visuais a partir de problematizações de cunho sociológico sobre temáticas relacionadas à EJA, potencializando a criatividade e mobilizando como nos propõe Mills (1972): a “imaginação sociológica”. Nesse sentido, os(as) estudantes - enquanto sujeitos(as) de ação e criação - produzem imagens que abordam suas percepções e olhares de si, do coletivo estudantil, da escola, da modalidade de ensino, envolvidos(as) no processo de reconhecer-se nos dados, pensar-se no contexto da educação brasileira, bem como a autorrepresentação e narrativas de si. Imersos(as) no movimento de desenvolvimento da razão e do uso qualificado da informação, que engendre a percepção atenta das reciprocidades entre pessoas e sociedade, biografia e história, isto é, “o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1972, p.11).

Como pressupostos teóricos embasamos em Freire em sua proposta de “Através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1981, p.108). Assim como Arroyo aponta para a radicalidade do referido pedagogo, “Coloca-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais” (ARROYO, 2017, p.8).

Para Apple (2017), a educação é parte central da sociedade e não algo estranho ou externo, sendo que, nada que é feito em educação pode ser entendido sem a conexão com o social mais amplo, pois ela é parte integral da política, da economia, do contexto histórico e cultural. Portanto, discutir a modalidade de ensino EJA, suas concepções e implicações é essencial no movimento de pensar-se enquanto sujeito de saberes, que resistem aos movimentos de exclusão social e escolar e que lutam por escola, pela efetivação do direito fundamental subjetivo à educação e aos demais direitos individuais, coletivos e sociais humanos.

Para tanto, o currículo é entendido como capaz de “explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que contestem os hegemônicos” (HERNANDEZ, 2013, p.90-91) e, assim, utilizando a metodologia da Cultura Visual, ser capaz de produzir um novo regime de visualidade que possibilite um olhar ampliado sobre a escola e seus sujeitos, principalmente esses

sendo estudantes da EJA, que podem estar atualmente invisíveis socialmente e midiaticamente.

Percebemos certa não visualidade desta modalidade de ensino, por exemplo em busca na internet com as palavras-chave Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Escola aparecem imagens apenas de crianças e adolescentes. Consideramos que pode estar intrinsecamente relacionada a uma própria condição de sua (in)visibilização enquanto cidadãos e cidadãs. Invisibilizar, “É uma ação, um ato contínuo, uma aprendizagem” (EGGERT, 2009, p.22), enquanto processo social que induz a noção da não existência, portanto sem memória e esquecíveis.

Assim como observamos que é o status da Educação de Jovens e Adultos, enquanto política educacional brasileira que vem sofrendo redução de vagas e turmas, consequência dos cortes de investimento público, cuja receita em 2014 era de R\$679 milhões; 2017, R\$ 161,7milhões; 2018, R\$68,3 milhões e em 2020, R\$25 milhões, conforme página Siga Brasil do Senado Federal.

Apesar da demanda, uma vez que, a maioria da população brasileira não tem completado a Educação Básica, sendo que 52,1 milhões de brasileiros não concluíram o Ensino Fundamental e outros 19,2 milhões possuem o Ensino Médio incompleto (IBGE, 2020), bem como, Brasil ainda ter 11 milhões de pessoas maiores de 15 anos que não sabem ler ou escrever (BRASIL, 2021).

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica 2021 (BRASIL, 2021), em 2021 o número total de pessoas matriculadas na EJA era 3 milhões de brasileiros(as). Em sua composição, a predominância de alunos(as) jovens com menos de 30 anos, que representam 53,5% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, a maioria, 53,7%, são alunos do sexo masculino. Em contrapartida, as alunas mulheres compõem 59,1% das matrículas de pessoas acima de 30 anos.

Já quanto à cor/raça, observa-se que os alunos identificados como pretos(as) e pardos(as), isto é, negros(as) são prevaletentes nessa modalidade de ensino, tanto no fundamental (76,7%) quanto no médio (69,1%). A negritude os(as) torna ainda mais vulneráveis à violência, vivenciando diariamente a interseccionalidade da opressão - de raça, gênero e classe -, que estrutura

socialmente o nosso país. Conforme Kimberlé Crenshaw, estudiosa da teoria crítica da raça, interseccionalidade é

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

O que conduz a outras questões: poderiam esses(as) estudantes ter uma reduzida visibilidade social associada à invisibilidade social por seus corpos denunciarem o rompimento de suas trajetórias escolares iniciais, causado por questões sociais e estruturais da nossa sociedade, historicamente pautada na violência e na desigualdade de gênero, de raça e de classe, na inexistência de políticas públicas intersetoriais que sejam eficazes e contínuas na manutenção de crianças e adolescentes nas escolas?

Já quanto a própria escola e a seleção dos conteúdos do currículo, segundo Santomé (1995), arbitrariamente se decide o que é considerado importante para ser ensinado, sendo que as culturas e vozes de determinados grupos sociais minoritários - como os jovens, terceira idade, trabalhadores, pobres - costumam ficar ausentes, ser silenciadas ou pior, quando presentes, esses grupos são apresentados de forma estereotipada e deformada, para que, dessa forma, sejam anuladas as possíveis reações e contestações.

Mas como romper com essa lógica perversa? Lógica essa que massifica, ignora ou nega: a diversidade (intergeracional, social, cultural, de gênero, de sexualidades, de cor/raça, etnia, religiosa, laboral, classes, entre outras), as pessoas com deficiências, o processo de juvenilização, as percepções, as representações, as histórias, os saberes situados, os lugares de fala e as subjetividades desses(as) estudantes. Essas proposições e reflexões servem como ponto de partida para a proposta pedagógica que será detalhada a seguir.

METODOLOGIA

Figura 3. Colega



Fonte: Gabriel Ribeiro Nunes, 2023

Figura 4. Retrato de Gabriel em ação



Fonte: Katiuci Pavei, 2023

A metodologia aplicada consiste em encontros semanais, nos quais busca-se apresentar e debater questões relacionadas à EJA, a saber, grupos sociais público-alvo, interseccionalidade, direito à educação, políticas públicas educacionais, dados nacionais, a instituição escola, desigualdades, trajetórias e experiência de vida escolar, retomada de estudos, projetos de vida.

Procura-se promover o olhar do(a) fotógrafo(a), envolvendo sensibilização, observação, estranhamento do familiar e do social, e a construção da representação de ideias, conceitos, dados e sentimentos em imagens. Propor exercícios de alfabetização visual e leitura de imagens são realizados (descrição, interpretação, contextualização) a partir de obras de fotógrafos(as) ativistas que retratam temáticas sociais, por meio de fotos documentais e retratos, cujo enfoque seja educação, escola, desigualdades, minorias sociais.

Analisar como a EJA é retratada no discurso social e narrativas públicas, bem como o algoritmo entende quais são os sujeitos escolares da educação básica. Discutir sobre imagens que faltam: necessidade de ampliação da visibilidade social da EJA e de seus sujeitos por meio de visualidades (imagens).

Realização de oficinas de introdução breve à fotografia (história, linhas e tipos); dicas básicas de fotografia: o olhar fotográfico e a luz/iluminação, as cores, o enquadramento, a composição etc. Debate sobre o direito à imagem, o consentimento e a ética na produção de fotos. Fomento de oficinas de acompanhamento de prática fotográfica (a) estudantes enquanto produtores(as) de fotos documentais e de retratos – por meio do uso de celulares e de máquinas fotográficas (b) estudantes enquanto retratados(as) – ensaios – autorretratos; oficinas de edição, organização, armazenamento de imagens.

Oportunizar momentos de registros descritivos e reflexivos por escrito e orais sobre as produções imagéticas. Suscitar rodas de socialização das fotos e trocas de impressões e experiências, culminando com a apresentação para a comunidade escolar por meio de exposição no saguão do colégio.

Vale lembrar que, por questão ética e de direito à imagem, todos(as) participantes foram esclarecidos(as) sobre as atividades e seus desdobramentos, autorizando por meio de documento o uso de suas fotografias, áudios e vídeos. Também, como demanda do campo e ideia de reinstituição, as produções foram devolvidas enquanto resultados para as pessoas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 5. EJA é direito fundamental à educação



Fonte: Katiuci Pavei, 2023

Até o momento como resultados dessa ação pedagógica podemos destacar um forte engajamento dos(as) participantes e os sentimentos de orgulho de si diante de suas obras, totalizando 750 fotografias, duas publicações em periódicos acadêmicos, duas reportagens em sites de organizações educativas, prêmio de destaque de experiência pedagógica e observamos que, algumas imagens, já podem ser acessadas pelo portal de busca google imagens. Consideramos que a dinâmica exposta teve a capacidade de cativar os(as) estudantes através de reflexões individuais e coletivas.

Desdobramentos que serão feitos por projeto de extensão: fomentar exposições físicas na universidade e outros espaços culturais, criação de um repositório virtual, parcerias com escolas que também ofertam EJA para realizar oficinas. Além disso, serão produzidos com e sobre estudantes, vídeos com relatos de trajetórias, a partir de oficinas de introdução, prática e edição de audiovisuais, isto é, a imagem em movimento como outra forma de expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

EGGERT, Edla. **Narrar processo: tramas da violência doméstica e possibilidades para educação.** Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisa sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 77-95.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pnad Contínua**, 2020. Elaboração: Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/eja-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em 01 maio 2023.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PAVEI, Katiuci. **Visualidade e visibilidade da EJA do CAP/UFRGS**. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, ago.-dez.2019, v.32, n.2. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/95459/58494>. Acesso em 01 maio 2023.

PAVEI, Katiuci. **Visualidades da EJA do CAP/UFRGS: registros de um processo criativo**. Revista Perspectivas em Educação Básica. Rio de Janeiro, Ed. 03, 2019. Disponível em: <https://perspectivaseducacao.blogspot.com/2019/12/visualidades-da-eja-do-capufrgs.html>. Acesso em 01 maio 2023.

PAVEI, Katiuci. **Na EJA, professora realiza trabalho com fotos para demonstrar o papel da escola**. PORVIR. Diário de Inovações, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/na-eja-professora-realiza-trabalho-com-fotos-para-demonstrar-o-papel-da-escola/>. Acesso em 01 maio 2023.

PAVEI, Katiuci. **EJA em foco: registros no Colégio de Aplicação da UFRGS**. DIVERSA, 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experien>

[cias/eja-em-foco-registros-no-colegio-de-aplicacao-da-ufrgs/](#). Acesso em 01 maio 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177.

SENADO FEDERAL. **Siga Brasil: Orçamento**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em 01 maio 2023.

“PENSADORES - MEMÓRIAS SOCIAIS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha¹

Renata Torres²

Ana Cristina Alves Oliveira³

Resumo

Este trabalho foi concebido a partir das indagações sobre o ensino de sociologia e a realidade sociocultural dos sujeitos no município de Goiânia, em que se percebeu a necessidade de um material que vise uma educação emancipatória e autônoma, capaz de relacionar teoria e prática. Com este objetivo foi elaborado um material de apoio pedagógico, educativo e lúdico, a saber, um jogo de cartas estilo trunfo, denominado “Pensadores: memórias sociais”. Foram utilizados temas e autores/as majoritariamente invisibilizados na educação e sociedade em geral, traçando debates acerca do conhecimento científico e dos saberes tradicionais nas sociedades atuais, pensando a sua função e tradução para os espaços de educação básica, reconhecendo que a estrutura atual de ensino se baseia em uma educação bancária, neoliberal

1 Professor Adjunto de Sociologia na Universidade Federal de Goiás - UFG.: e-mail: fredericohenrique@ufg.br;

2 Graduanda em Ciências Sociais - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. Email: renatasousa@discente.ufg.br

3 Graduanda em Ciências Sociais - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: <ana_cristinaalves@discente.ufg.br>

e fragmentada, não reconhecendo o sujeito e suas particularidades. Foram selecionadas cinco temáticas principais para serem aplicadas no desenvolvimento do jogo pedagógico: educação, classe, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e violência. O desenvolvimento do jogo implementou-se a partir de uma inspiração do jogo de cartas “trunfo”, que possui eixos temáticos em todas as cartas e a quantidade de pontos para cada eixo, conforme domínio de cada autor em tal eixo. Cabe salientar, que as cartas do jogo não foram pensadas na perspectiva de competição e sim na perspectiva da troca, complementação e contextualização do conhecimento. A proposta é que assim como se constrói um referencial teórico com diferentes autores para o desenvolvimento de uma pesquisa, os estudantes fossem desafiados a utilizarem diferentes cartas, juntando diferentes autores/as para se pensar a intervenção social e pedagógica diante de conflitos e situações problemas enfrentadas pelos próprios sujeitos em seu cotidiano.

Palavras-chave: Memórias Sociais. Diversidade. Tradução de saberes. Sociologia. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do interesse que emergiu a partir das indagações sobre o ensino de sociologia e a realidade sociocultural dos sujeitos no município de Goiânia, em que se percebeu a necessidade de um material que vise uma educação emancipatória e autônoma, capaz de relacionar teoria e prática, criando-se, assim, a práxis, abordando os problemas sociais enfrentados pelos próprios estudantes para que consigam se reconhecer no seu contexto social e transformar a sua realidade. Com este objetivo foi elaborado um material de apoio pedagógico com teor informativo, educativo e lúdico, a saber, um jogo de cartas estilo trunfo, denominado “Pensadores: criando memórias sociais”.

Buscou-se por meio da proposta do material de apoio pedagógico mencionado, proporcionar o reconhecimento do sujeito em sua plenitude. Para essa finalidade se utilizou de temas e autores/as majoritariamente invi-

sibilizados na educação e sociedade em geral, traçando debates acerca do conhecimento científico e dos saberes tradicionais nas sociedades atuais, pensando a sua função e tradução para os espaços de educação básica, reconhecendo que a estrutura atual de ensino se baseia em uma educação bancária, neoliberal e fragmentada, não reconhecendo o sujeito e suas particularidades.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na disciplina de Laboratório de Pesquisa Aplicada à Educação. Ocorreu presencialmente durante o semestre, com vários temas que competem a diferentes problemas sociológicos e educacionais, enfrentados pela comunidade e seus membros, fazendo parte desse trabalho final um grupo com cinco integrantes⁴. Realizou-se a partir de diálogos e discussão de leituras, vivências acadêmicas e particulares, e, por fim, a separação das temáticas a serem desenvolvidas no trabalho final.

Foram selecionadas cinco temáticas principais para serem aplicadas no desenvolvimento do jogo pedagógico: educação, classe, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e violência. Cada integrante responsável selecionou três autores(as) que não são usualmente mencionados em materiais didáticos, mas que possuem grande relevância na produção do conhecimento no campo das ciências sociais internacional e brasileira. Assim foi possível trabalhar de acordo com o eixo temático escolhido, compreendendo a interseccionalidade de temáticas de pesquisa dos/as/es autores/as. O desenvolvimento do jogo implementou-se a partir de uma inspiração do jogo de cartas “trunfo”, que possui eixos temáticos em todas as cartas e a quantidade de pontos para cada eixo, conforme domínio de cada autor em tal eixo. Cabe salientar, que as cartas do jogo não foram pensadas na perspectiva de competição e sim na perspectiva da troca, complementação e contextualização do conhecimento. A proposta é que assim como se constrói um referencial

4 Ana Alice De Sousa, Ana Cristina Alves Oliveira, Brunno Cleito Araujo de Miranda, Renata Torres de Sousa, Vitória Soares Pereira, graduandos em Ciências Sociais - Licenciatura - UFG, 2022.

teórico com diferentes autores para o desenvolvimento de uma pesquisa, os estudantes fossem desafiados a utilizarem diferentes cartas, juntando diferentes autores/as para se pensar a intervenção social e pedagógica diante de conflitos e situações problemas enfrentadas pelos próprios sujeitos em seu cotidiano.

Para aprofundamento de conhecimento dos usuários do jogo pedagógico foi introduzido um QR Code atrás das cartas para divulgação científica. A adaptação teve por objetivo facilitar o acesso ao conteúdo do material para estudantes, professores ou até mesmo pessoas fora desse núcleo.

O material produzido para além de cartas informativas, tem o objetivo de trazer conhecimento científico no campo das ciências sociais em uma linguagem mais acessível para os temas tratados pelos/as autores/as, sendo ainda, lúdico, divertido e atrativo por conta das cartas. Acompanha ainda um livreto. Implementamos descrições pequenas no qual tivessem informações sobre os/as autores/as, outra sobre sua pesquisa naquele eixo temático escolhido e principais obras. Em algumas páginas é possível localizar algumas maneiras de se utilizar tal material, uma das ideias foi que os professores distribuíssem as cartas para os alunos/as e solicitasse a estes que pesquisassem sobre e a partir disso, produzindo desde trabalhos em formatos de vídeos ou escritos.

Em suma, o trabalho baseou-se nas possíveis dificuldades que os professores podem encontrar para trabalhar os temas em questão, além de abranger novas possibilidades de autores não canônicos, e ao mesmo tempo, trabalhar a autonomia para conhecimento dos sujeitos, dialogando com a concepção do Freire, na qual o professor educa e se educa no processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta do desenvolvimento do material didático foi elaborada pelos próprios estudantes na disciplina de Laboratório de Pesquisa aplicada à Educação no âmbito do curso de Licenciatura da UFG. Na disciplina problematizou-se acerca das propostas de educação, refletindo sobre que tipos de diálogos e fontes podem fundamentar a junção da teoria e da prática na

educação. A partir da proposta de leitura da obra *Pedagogia da Autonomia* do autor Paulo Freire, dialogando com outras leituras acerca do ensino de sociologia na educação básica construiu-se uma aproximação das práticas educativas em sociologia de extrema importância para guiar diversas reflexões e discussões sobre a educação e suas possibilidades.

Ao experienciar o lúdico das cartas colocamos a educação como uma prática mais fluida e menos maçante para os alunos (as), o mesmo facilita o processo de desenvolvimento social e cultural, contribuindo com a construção do conhecimento no dia a dia. É nesse viés que o produto apesar de servir como apoio pedagógico para educadores, o maior foco foi com que fosse também um material didático de acesso livre tanto para a comunidade científica acadêmica, quanto para a sociedade, visto que foi empregado na intencionalidade de linguagem de fácil acesso.

A vivência nas reuniões de planejamento do material tornou possível pensar possibilidades de ação, motivadas pela aspiração da própria docência e pela reflexão crítica das dificuldades e resistências enfrentadas na prática docente no ensino básico em Goiás e no Brasil. Foi pensando nas situações escolares e com foco em mediar o engajamento dos alunos/as com os estudos sociais que surgiu a ideia da produção de divulgação acadêmica de maneira interativa. Ao escolher autores não canônicos das ciências sociais pensamos em suas produções como não inseridas completamente em uma lógica ocidental, portanto, acessando outros debates que muitas vezes são negligenciados dentro da órbita acadêmica. Nesse sentido, adequando sentido para estudantes e professores, com foco na realidade da educação pública brasileira. Como afirma Lahire (1997) que considera que o desempenho e os comportamentos da criança só podem ser compreendidos por meio de uma reconstituição da rede de interdependências familiares por meio da qual foram construídos seus esquemas de percepção/julgamento/avaliação, e da maneira pela qual estes esquemas reagem ao serem postos em funcionamento nas formas escolares de relações sociais. A lógica de linguagem, como também um movimento de acessibilidade de conhecimento dentro do espaço de aprendizagem, busca facilitar a interiorização das demandas escolares ao interligar a coexistência dos costumes e carências educacionais

ao propiciar a pelo menos algumas exigências do colégio em determinada disciplina.

Adentrar ao debate da tradução de saberes na aplicação de uma didática emergente, faz necessário repensar as práticas curriculares na nova conjuntura neoliberal como projeto educacional básico, como também a construção curricular dos cursos de graduação. Não distante, partindo de tal realidade, que fortaleceu os principais debates e traz hoje para a ciências sociais uma característica pouco comum, que é o fortalecimento da sociologia na educação básica. Tratar nesse relato o currículo é relatar parte do experienciar na construção do material produzido, pois, se não fosse pelas dinâmicas da disciplina de laboratório de pesquisa aplicado à educação, o ato de enxergar o ensinar como uma atitude que exige riscos do próprio pensar no que tange ao novo, como aceitação (FREIRE, 1996) para trabalhar novas emergências educacionais, não seria possível.

Nessa perspectiva dá coragem para os desafios contemporâneos que são demandados de novas construções/atualizações sociais, a constante atualização da aplicação didática na esfera acadêmica para a formação de professores, foi uma das preocupações ao pensar estratégias de aplicação para a complexidade da estrutura cultural que é a escola, em que permeia várias realidades e contradições sociais. Apoiando-se nisso, e permitindo-se indignar com a frente ampla que está sendo desmobilizada e precarizada na educação que vem sendo fruto de uma atividade educacional neoliberal que investe em *vouchers* da desigualdade (Friedman, 1985; Chubb & Moe, 1990), nesse sentido, que, procuramos não somente indignarmos, mas também procurar frente de ação comprometida com o objetivo de transformar tal realidade, de maneira engajada, comprometida e esperançosa. (HESSEL, 2011). Em detrimento de tal abordagem, pensar a lógica dos jogos, requer pensar, sobretudo, nos indivíduos que vão acessar o material, mesmo que por objetivo seja torná-lo de acesso a qualquer pessoa, sendo assim, o jogo é um objeto cultural como afirma os autores Salen e Zimmerman (2017) e Huizinga (2019), nessa perspectiva cultural, o círculo mágico formado na experiência de jogar um jogo com interação lúdica, leva o indivíduo a limiares, que em vias de exemplificação, ao quebrar regras, jogadores deixam de serem jogadores para serem designs do jogo. Assim como a escola e as condições reais,

que os jogos também podem refletir ideologias, assim como também pode ser espaço de potencializar a partir do lúdico, o pensamento crítico.

O material produzido, desde o início foi planejado na lógica de atender demandas sociais e respostas aos problemas sociais que estão intrinsecamente ligados à rotina. Por motivação, escolhemos produzir algo que trabalhasse os marcadores sociais da diferença, foi considerado as singularidades presentes em indivíduos de um mesmo grupo (LAHIRE,1997). Por objetivo, espera-se que os saberes desses autores sejam construídos na prática comunitária, fazendo com que suas experiências sociais sejam levantadas, e conseqüentemente discutidas (FREIRE, 2019). Tais objetivos, direcionaram adaptar o que antes era cartas informativas, em um jogo, que os indivíduos pudessem solucionar problemas sociais na utilização das/dos autores colocados, para contornar, o lúdico para a experiência crítica, está na transposição teórica, em que, posto um desafio, os integrantes do jogo são engajados a procurar uma solução nos autores postos.

O DESAFIO DA TRADUÇÃO DE SABERES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde o princípio não era uma meta transferir uma competição entre autores, pois consideramos todos de grande importância para a construção da opinião crítica, é intencional construí-los de maneira que não diminui importância de um e aumente de outra/o, para que atinja o imaginário de que se deve e pode, abraçar todas as teorias colocadas. Foi empregado tal engajamento partindo da solução em si aos problemas sociais e ter a quem recorrer para compreender os mesmos. Sendo assim, pensar a educação como movimento de construir e desconstruir, é que buscamos sempre um caráter transformador, libertador e engajado na tradução desses saberes sociais, e se pensar a partir de tal perspectiva, nos permite pensar o movimento do engajamento, como coloca Bell Hooks;

Vários estudantes frequentemente sentem que não têm voz, que nada do que dizem vale a pena ser ouvido. Por isso é que a conversa se torna uma intervenção tão importante, porque não só abre espaço para todas as vozes como também pres-

supõe que todas as vozes podem ser ouvidas (Hooks, 2020, p. 83).

Para Hooks, a utilização da conversação em sala de aula, fomenta compartilhamentos de ideias entre estudantes de suma importância para o movimento dos afetos, em que tal diálogo evita competição e cria-se uma esfera de transformação e possibilita o espaço que o outro ocupa. Nessa linha de pensamento, procuramos nesse jogo, fazer dele um material de apoio pedagógico que para além de atingir a sala de aula, atinja também para fora dela, pois é visto potencial de transformar a realidade das pessoas.

O DESAFIO DA ATUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalhar com perspectivas não canônicas no ensino básico se mostra de suma importância, para o desenvolvimento do pensamento crítico e uma prática de educação da transformação da realidade dos sujeitos, é desconstruir e lutar com um sistema de visão que se volta majoritariamente ao estudo das teorias eurocêntricas e em sua grande maioria composta por homens. Diante disso, pensar a realidade do sujeito a partir de outras perspectivas, trabalhando temas atuais com autores/as que se aproximam mais da realidade e vivências dos/as estudantes, pode relevantemente contribuir na experiência formativa dos/as estudantes do ensino médio.

Haja vista que se costuma construir as reflexões no processo de ensino-aprendizagem com base em teorias que são fruto de uma realidade exportada de outros países (euro), de outras culturas e portanto, muitas vezes distanciada do mundo concreto dos/as estudantes. Nesse sentido, adequando sentido para estudantes e professores, com foco na realidade da educação pública brasileira. Como afirma Lahire (1997) que considera que o desempenho e os comportamentos da criança só podem ser compreendidos por meio de uma reconstituição da rede de interdependências familiares por meio da qual foram construídos seus esquemas de percepção/julgamento/avaliação, e da maneira pela qual estes esquemas reagem ao serem postos em funcionamento nas formas escolares de relações sociais.

Ao escolher autores não canônicos das ciências sociais ou que dialogam com problemas sociais, pensando em suas produções como não inseridas completamente em uma lógica ocidental, pretende-se demonstrar que apesar do ideal hegemônico de conhecimento ter se tornado dominante, trata-se de uma perspectiva e portanto não é única e nem universal, possibilitando acessar debates que muitas vezes são negligenciados e marginalizados no contexto da órbita acadêmica.

Assim, pensar a realidade do sujeito a partir de outras perspectivas e contextos, mais próximas da realidade dos estudantes de ensino médio brasileiro oportuniza trabalhar temas atuais com possíveis autores próximos de suas realidades e vivências, podem ser fatores que promovem maior envolvimento do educando com o processo de ensino-aprendizagem por fazer mais sentido com o conhecimento obtido através de suas experiências.

Sendo assim, a presente proposta é uma prática pedagógica fundamentada na diversidade de pensamentos e perspectivas, apresentando e utilizando autores/as que questionam ou constroem novos pensamentos, conceitos e abordagens de temas sociais e por isso, por vezes são silenciados dentro da escola, tornando-se a escola uma instituição reprodutora de preconceitos e discriminações. É diante desta problemática, que idealizamos a própria escolha de autoras/es não canônicos que trabalham com temas importantes e atuais.

Para cada eixo temático, buscou-se introduzir autores cruciais, que debatem uma educação para a diversidade, pelo reconhecimento do outro e dos “subalternos”, mostrar à juventude que pessoas com histórias parecidas com a deles estão ocupando ou ocuparam a academia, indo além, construindo conceitos, pensamentos, lutas e resistências, seria uma forma de mostrar que o conhecimento produzido por esses sujeitos é uma forma de transgressão da realidade imposta.

Para exemplificar, foram contemplados alguns autores/as, tais como: Marta Quintiliano que ao dialogar sobre linhas de interseccionalidade como mulher, quilombola, negra, traz um nova forma de pensar o afeto da população negra e redes de afeto, negra, negra quilombola e indígena, isso em diálogo com autoras/es indígenas, mostrando não só o papel da luta e da resistência ante o sistema dominante, mas também a relevância do amor

e das redes de apoio que esses grupos constroem, como aponta Marta, “O amor cura, transforma, recria e cria redes de afetos, indígena, trans, gays, lésbicas afetivos” (QUINTILIANO, 2019, 82)

Dessa forma, a pensadora Marta desenvolve a reflexão sobre a falta de afetos dos povos negros, e com isso, trabalha o resgate dos afetos, mostrando assim, a importância de trazer pensadoras/es não somente canônicos para dentro dos muros da educação básica.

Além de contar com outras/os autoras/es alguns irão discutir gênero, um assunto velado por muito no ensino médio, assim anulando corpos e sexualidades tidos como “diferentes”, principalmente no cenário político e ideológico brasileiro, além do fato da dificuldade de encontrar pensadores cânones discutido no âmbito do ensino médio, porém se faz uma discussão de urgente necessidade, pois esses sujeitos são vítimas de extrema violência em uma sociedade que produz e reproduz preconceitos, a educação pode ser libertadora e nesse sentido, um espaço para fomentar o combate diante aos preconceitos, mas é necessário se fazer com uma educação crítica e reflexiva carregada de intencionalidade transformadora.

Em diálogo com a autora Jaqueline Gomes, que discute e reflete a questão de gênero no âmbito social

Entretanto, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado”. Como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social. Além disso, a sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social. (GOMES, 2012, p.8)

A partir disso, a autora trabalha com a concepção de identidade masculina ou feminina, constrói-se socialmente, não sendo o gênero determinado puro e simplesmente de acordo com a biologia. Desta forma, mostrando a necessidade de discutir sexualidade e gênero para além dos muros da ins-

tituição, os próprios alunos/as são interpelados por essas questões, pois a escola é confrontada com os problemas sociais, dessa maneira, o conhecimento e representatividade de todas/os autoras/es escolhidos ajudam as alunas/os/ do ensino médio refletir, agir e transformar sua realidade, pois não somos sujeitos determinados. Nesse sentido, Freire aponta “Significa que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 1996, p.10).

É necessário apresentar e ensinar de uma forma correta com novas ferramentas fomentadoras da diversidade das produções do conhecimento, partindo dessa premissa, o jogo dialoga com autores/as/las, *Kazumi Sassaki, Jaqueline Gomes de Jesus, Achille Mbembe, Alba Zaluar, Marta Quintiliano*, demonstrando que é possível uma mudança de narrativa e perspectivas no ensino-aprendizado dos sujeitos.

Portanto pensar a educação, requer intencional processos de mudanças que se efetivam todos os dias no mundo, a resistência da abertura para o reconhecimento e mudança das narrativas no âmbito escolar, faz notar a necessidade de que a escola esteja em movimento, assim como no mundo jamais cessa a mudança, a escola que é uma instituição social deve todos os dias desconstruir-se e reconstruir-se.

Sendo assim, a escola precisa “esperançar” com o Paulo Freire, tecer afetos como os apontados por Marta Quintiliano, questionar as definições de gênero como faz Jaqueline Gomes, oferecer a educação inclusiva como ressalta Kazumi Sassaki. É necessário uma flexibilidade e uma responsabilidade com o outro envolvido no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, o livro *Composto Escola: comunidade de sabenças vivas* aponta

[...]Manter a escola funcionando ≠ Deixar a escola funcionando. Estas sentenças, cuja operação é a diferença, não são a síntese e nem o eco inaudito do espaço, se não sua própria maquinação política. Dois verbos, dois modos de pensar o funcionamento da escola e o seu projeto político pedagógico. no dicionário, manter o verbo presente na primeira sentença pode ser lido como “fazer ficar em uma determinada posição, estado ou situação “. Obedecer a alguma coisa por dever. Etimologia: latim vulgar *manutenere*, de *manus*, -us, mão +*teneo*, -ere, ter,

segurar". Segurar na mão e assegurar, portanto, que as coisas continuem como estão. Reitera, num gesto conservador, a cartilha. Manter é da ordem da propriedade e do domínio. Noutra direção "mover-se para fora de." Uma escola que se move para fora dela. Deixar, é, aqui um sopro de liberdade.(FIRMEZA, 2022, p.28)

Portanto, esses/as autores/as discutem, a sala de aula, fora de uma lógica hegemônica, tem potência para ser um sopro de liberdade, promovendo mudanças no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, transgredir a lógica do sistema bancário, neoliberal e mercadológico, sendo uma prática pedagógica que se constitui enquanto um sopro de liberdade e esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho apresenta resultados qualitativos, visto que se trata da observação e relato de experiência documentando o processo de construção do projeto e protótipo, em que foi priorizado na perspectiva de construir um material resultante de pesquisa acadêmica, uma tradução acadêmica para a comunidade externa. Nesse sentido, é traduzido um relato de como foi a experiência dos discentes de construir tal material e suas discussões e motivações para o desenvolvimento do protótipo de apoio pedagógico. Em suma, a produção do material pedagógico foi profícua por proporcionar uma reflexão crítica sobre o exercício de tradução de saberes acadêmicos para o espaço escolar e o lúdico em consonância com teorias da educação e sociologia da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, Vânia Dutra de. **Filosofia dos valores e Educação em Nietzsche**. Educação Temática Digital, 2010. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212199>. Acesso em: 02 maio. 2023.

DALLA DÉA, V.H.S. ; BANDEIRA, A. ; ROCHA, C. **Se inclui** : formação docente para inclusão e acessibilidade. 2. ed. Goiânia: CIAR/UFG, 2020.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, v. 2, p. 42, 2012.

FERRAZ, Ana Paula C. M; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, 2010.

FIRMEZA, Yuri. (org). **Composto escola: comunidade de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 Edições, 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FRIEDMAN, Milton. O papel do governo na educação. In: FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*: Artenova, 1977, p. 79-95.

HESSEL, Stéphane. *¡Indignaos!* Um alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica. Prólogo José Luis Sampedro. Destino, 2011

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**. A questão de gênero na escola. São Paulo, Reviravolta, 2016.

QUINTILIANO, M. . **Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da UFG**: uma proposta de seleção decolonial. 2017.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo: Blucher, 2017. v. 4.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA UTILIZANDO AS QUESTÕES AMBIENTAIS

Paula Herandy Costa Silva¹

Celina Amália Ramalho Galvão Lima²

RESUMO

A Sociologia possui muitos temas importantes, dentre estes está à discussão sobre sociedade e meio ambiente, atualmente este tema aparece no currículo de forma bem superficial e sendo associado a outros componentes curriculares, por meio da transversalidade e interdisciplinaridade. Contudo o olhar sociológico sobre esse conteúdo é relevante, pois trata diversas dimensões como a cultural, política, econômica e social. Ao levarmos essas questões para sala de aula, nem sempre temos materiais didáticos que nos auxiliem nas metodologias de ensino. Realizamos então uma pesquisa bibliográfica nos livros de sociologia do PNL D 2018, considerando que atualmente estudantes das segundas e terceiras séries do Ensino Médio utilizam esse material, e analisando estas obras compreendemos que é necessário pensar em novas metodologias e preparar materiais estruturados que possam auxiliar os estudantes sobre as questões socioambientais. A partir dessa análise propusemos usar a metodologia da Pedagogia Histórico- Crítica, priorizando diálogos e reflexões sobre as questões socioambientais e o cotidiano dos estudantes. O ensino de sociologia e a questão ambiental proporcionam um novo olhar, mais amplo e mais crítico, trazendo assim, novas formas de inte-

1 Mestranda Universidade Federal do Ceará UFC, paula.herandy@gmail.com;

2 Doutora pela Universidade Federal do Ceará UFC, celinarglima@ufc.br;

ração e transformação da realidade social dos estudantes que participaram dessa experiência de ensino da sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, meio ambiente, juventudes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que se apresenta como pesquisa científica relacionada a um tema que envolve juventude e questões contemporâneas, foi realizado a partir das metodologias de pesquisa - ação e Pedagogia Histórico - Crítica, tem como pressuposto que a Sociologia é uma das disciplinas que compõem as ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio, com carga horária mínima, e enfrenta uma desvalorização diante dos componentes curriculares. Essa disciplina possui um caráter de intermitência na história da educação brasileira. Contudo, não se pode ignorar sua importância diante do seu caráter científico e da proposta de estranhamento e desnaturalização das estruturas e relações sociais.

Ministrar a disciplina de sociologia chega a ser desafiador, tendo em vista muitos temas importantes, relacionando teorias, conceitos e categorias sociológicas. Alguns temas têm caráter transversal e são apresentados associados a questões interdisciplinares. Assim, podemos apresentar a sociologia e as discussões que envolvem a temática sobre meio ambiente não apenas a uma área específica, como se acontecesse uma especialização desse debate, mas percebendo que essa ciência e disciplina escolar tem esse tema como objeto de estudo desde a sociologia clássica até chegar aos problemas dos dias atuais, e que estes são fundamentais para analisarmos a relação das juventudes com essa categoria, já que está ligada ao cotidiano dos jovens, trazendo conceitos centrais da teoria Sociológica. Ao pesquisar esse tema, fica evidente que o senso comum entende que o tema “meio ambiente” pertence a outras disciplinas e é trabalhado de uma forma fragmentada e superficial. Com a nova BNCC, esse tema vai aparecer como um dos temas transversais. Dessa forma, é importante observar, então, além da teoria sociológica,

a transversalidade e a interdisciplinaridade que se fortalecem com esse novo modelo de educação que está sendo implantado na educação brasileira.

Uma observação a ser feita é que, ao falar de meio ambiente, muitas vezes se pensa em outras disciplinas, sem haver uma associação direta ao conhecimento sociológico sobre as questões do meio ambiente, o que me levou à seguinte questão: Como um tema tão importante para a sociedade pode passar despercebido por nossos estudantes? É necessário então escutar nossos jovens sobre o que eles sabem e vivenciam sobre esse tema. No que tange à teoria sociológica, como esse tema vem sendo apresentado nos livros didáticos e quais disciplinas trabalham os conceitos ligados ao meio ambiente? Obtive respostas como História, Geografia, Filosofia, Biologia, a Sociologia aparece nas respostas depois de outras disciplinas. Assim, perde, cada vez mais, seu espaço neste debate.

Isso me instigou, como professora pesquisadora, a desenvolver uma discussão a partir de diálogos e reflexões que aconteceram nas aulas, durante o período de junho a outubro do ano de 2021, apresentando aos estudantes do ensino médio da escola que lecionava como a sociologia trata de muitas categorias que pensam a relação da sociedade com o meio ambiente, e nessa experiência de ensino apresenta essa temática a partir do olhar científico, que se apresenta por meio da desnaturalização e do estranhamento – peculiares à sociologia – já que este tema tem grande relevância quando analisamos a sociedade contemporânea, além de perceber quantos problemas se apresentam a partir dessa abordagem, e como é imprescindível o surgimento de um sujeito ecológico e de novas relações que possam transformar as relações e estruturas existentes na sociedade contemporânea.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para a construção deste trabalho utilizei duas metodologias específicas: uma, que ressalta a teoria, o conhecimento científico, realizando a investigação e análise; outra, como metodologia de ensino, realizando um link entre as duas, em que pude planejar e executar a sequência didática que apresento como produto final do mestrado. Tomando como início desta trajetória a curiosidade dos estudantes do ensino médio que estão em uma fase

muito especial da vida que é a juventude e por acreditar que é fundamental colocá-los no centro da análise sociológica quando pensamos as questões contemporâneas, percebo que não há discussão sobre meio ambiente sem colocar as juventudes nesses diálogos e reflexões. Assim, procurei utilizar conhecimentos e saberes que pensem a emancipação e o protagonismo deste público no fazer e análise, proporcionados pelo conhecimento sociológico. Optei então pelo uso das metodologias Pesquisa-Ação e da pedagogia Histórico-Crítica como metodologias de pesquisa e ensino.

Esse trabalho é, portanto, uma experiência do ensino de sociologia a partir de diálogos e reflexões sobre as questões ambientais, utilizando documentários, músicas e até mesmo o trecho de uma novela brasileira (Rei do Gado), uso de metodologia ativa de rodas de conversas (virtuais), utilização de aplicativo por meio de link (Mentimeter) e participação em fóruns da plataforma Google Sala de Aula.

A sequência didática foi aplicada no formato do ensino híbrido, em que se alternam as modalidades de ensino presencial e remoto, em uma escola do interior do estado do Ceará, nas aulas de sociologia, do período de junho a outubro do ano de 2021. Essa escrita aconteceu com algumas dificuldades, tanto por eu estar acumulando ao mesmo tempo a função de professora-pesquisadora, quanto por ter tido, durante a pandemia, um contrato de trabalho cuja carga horária presencial variava em uma ou duas aulas no mês, nas turmas onde realizei a pesquisa. Utilizei como ferramentas para esse exercício: diário de campo, vídeo-aulas, e documentos manuscritos e virtuais com respostas dos estudantes.

Nesse sentido, utilizei a metodologia de pesquisa Ação para realizar a análise e interpretação dos dados deste trabalho e, inclusive, melhorar as aulas e o meu fazer pedagógico, coletando narrativas, percepções e trajetórias dos jovens estudantes; analiso, então, a experiência do ensino da sociologia a partir de diálogos com essas juventudes (alunos da EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro) dentro do espaço escolar, como ocorreram às atividades, as conversas e a construção do trabalho proposto para conclusão do terceiro bimestre, e, por fim, a avaliação dos conhecimentos prévios e posteriores à aplicação da sequência didática. A participação nesta atividade se deu de forma oral e virtual, onde os estudantes priorizaram a comunicação

a partir do chat, utilizado como forma de comunicação no ensino remoto (muitos estudantes não utilizavam microfone ou câmera e relatavam algumas motivações para essa ser prioritariamente a forma de se comunicarem, por causa de timidez, barulhos externos ou por falta de qualidade do equipamento – muitos sequer funcionava).

A pesquisa se desenvolveu a partir das seguintes perguntas norteadoras: Quais relações os estudantes que participaram da pesquisa possuem com o meio ambiente? Como estes pensam suas interações e as questões ambientais, analisando a conjuntura e políticas públicas que se relacionam com a teoria sociológica? E como esta vai transformando as suas atitudes? Como a sociologia pode trazer um olhar mais crítico e, assim, proporcionar novas formas de agir diante da realidade social dessas juventudes?

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender, através do método da Pedagogia Histórico-Crítica, as percepções que os estudantes de ensino médio adquiriram com a teoria sociológica, pensando desde a sociologia clássica até a contemporânea, traz o tema “sociedade e meio ambiente” para o centro dos debates, trabalhando muitos conceitos sociológicos. Também é importante destacar como os estudantes associam conceitos sociológicos com a realidade social, como eles os percebem diante de suas trajetórias, narrativas e saberes acumulados, estimulando-os e incentivando-os, à medida que são proporcionados espaços para reflexões que modifiquem a prática dos estudantes no que se relacionam com as questões socioambientais, apresentando à teoria sociológica, que dialoga com as questões socioambientais, autores como Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Anthony Giddens e Zygmunt Bauman, e, a partir das aulas, apresentar os resultados de aprendizagem com a sequência didática. A proposição de diálogos e reflexões junto às juventudes, considerando as questões socioambientais a partir do conhecimento sociológico, foi realizada tomando como referência o método do professor Gasparin, que se organiza em cinco passos: da prática social inicial até uma prática social final, onde o estudante deve ter uma nova prática em suas atitudes, e isso foi considerado

para aplicar esta sequência didática para que os estudantes pudessem ter uma nova prática quando pensassem as questões socioambientais.

É na prática social que iremos utilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, a percepção que trazem de suas trajetórias e do mundo que os rodeia. Esse conhecimento que se caracteriza como empírico tem sua relevância, pois é a partir de sua associação com o conhecimento científico que pode haver a transformação da sociedade pela educação. O senso comum é importante no fazer pedagógico quando estamos trabalhando dentro de uma perspectiva histórico-crítica. A prática pedagógica engloba vários momentos, desde a concepção e o planejamento das temáticas que serão trabalhadas no desenvolvimento até o processo de avaliação, que não deve estar atrelado apenas a uma nota ou ser utilizado muitas vezes como punição, dificultando a aprendizagem dos estudantes. Com esse método, a avaliação tem um caráter formativo e contínuo.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de proporcionar nas aulas de sociologia o contato dos estudantes com a ciência, priorizando a investigação e análise dos conceitos trabalhados sobre meio ambiente, algumas metodologias de pesquisa permitem pensar questões encontradas no processo ensino aprendizagem cotidiano, além de possibilitar que a pesquisa ocorra simultaneamente à aplicação da sequência didática e também por levar em consideração à própria experiência do professor com o ensino e com a interação entre os estudantes.

Nesse sentido, o projeto de intervenção, utilizando o uso da pesquisa-ação, apresenta essa metodologia aos estudantes, que poderão realizar várias atividades utilizando a pesquisa, o uso de vídeos, músicas ou fotografias no processo de construção da intervenção. Cabe ressaltar que analisar a metodologia aplicada e os tipos de abordagens realizados em cada aula, em que você mesmo é o professor, não é fácil, mas é importante e deve acontecer de forma contínua. Mesmo sendo a temática sobre meio ambiente de extrema importância para a análise da nossa vida social e da sociedade contemporânea, perceberemos com a aplicação desta sequência que precisamos ocupar esse espaço de ensino e aprendizagem para que cada vez

mais os estudantes façam reflexões sobre a relação das juventudes com o meio ambiente e possam conhecer mais da sociologia e que esta não se limita a uma área específica de análise da sociologia, e, sim, que atravessa a sociologia como ciência e teorias sociológicas em geral, apresentando-se como sociologia clássica, contemporânea, urbana, sociologia do campo e a sociologia ambiental.

A participação dos estudantes na pesquisa e no processo de produção do trabalho foi realizada sempre considerando a prática social dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dado que não é possível separar o sujeito da pesquisa do seu objeto, fortalecendo a atuação do professor-pesquisador na aplicação da intervenção pedagógica, utilizando plano de aula segundo a pedagogia Histórico-Crítica, pensada a partir do método desenvolvido por Gasparin (2002), cuja sequência didática percorre as seguintes etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, paralelamente à realização da pesquisa bibliográfica, através do levantamento da literatura sobre as categorias eleitas a serem abordadas na elaboração do trabalho, e à pesquisa qualitativa no processo de análise da intervenção.

Por fim, é crucial considerar os momentos de diálogos, reflexões e práticas, por meio de respostas que os jovens estudantes dão, demonstrando o que eles percebem e entendem sobre as questões socioambientais a partir dos conhecimentos sociológicos e da prática de pesquisa. Os pressupostos teóricos e metodológicos da sequência didática são referenciais, por colocarem os estudantes neste espaço de construção, modificando a prática pedagógica desde o planejamento até a conclusão do trabalho, quando passam a ter novas práticas sociais, proporcionando a ação docente-discente, a qual oportuniza a estas juventudes o trabalho em conjunto com seu professor, e tem a oportunidade de transformar os conhecimentos acadêmicos em saberes escolares, produzindo conteúdo para que mais indivíduos possam ter acesso ao conhecimento sociológico, sempre considerando a interação social entre todos esses agentes de transformação social.

Com a proposição deste trabalho de pesquisa sobre as questões socioambientais e como estas se apresentam no Ensino Médio, faz-se necessário apresentar uma discussão sobre currículo e sociedade e a inserção da

teoria sociológica nestes estudos e pesquisas, a partir da apresentação da legislação existente, no que diz respeito à educação ambiental, relação destes conteúdos e práticas com o contexto político e como essa temática se apresenta e foi abordada nas obras do PNLD 2018 a partir de consulta e análise documental. Neste trabalho ainda não estavam sendo utilizadas as novas obras conforme a Base Nacional Comum Curricular que estão ligadas à implantação do novo ensino médio.

Existem estudos curriculares há quase um século. No entanto, não é fácil definir o que seja o currículo, o que traz debates, discussões e aumento da produção acadêmica, pois é necessário ter a compreensão de que este não é apenas a definição dos conteúdos a serem estudados, mas diz respeito a muitos acontecimentos no nosso cotidiano relacionado à nossa prática pedagógica e política. Falar de currículo é falar de BNCC, reforma do ensino médio, matriz curricular, carga horária estabelecida, cotidiano de nosso trabalho.

Muitos teóricos se debruçaram sobre esse tema, com perspectivas diferenciadas. Contudo, algo que podemos observar de comum nesses estudos é a complexidade de fazer essa definição e a organização dos currículos. Para isso, é necessário pensar situações dentro de um processo educativo. Como podemos incluir nossos alunos nessa ação? Segundo as professoras Alice Casimiro e Elizabeth Macedo, o currículo é entendido a partir de acordos sobre os sentidos de tal termo de modo parcial e localizado historicamente. O currículo conecta várias dimensões, até ele sair do ambiente da escola e chegar à sociedade, o que faz com que o ensino de sociologia ambiental seja extremamente necessário, trazendo definições, reflexões e desconstruindo algumas estruturas da nossa sociedade, desnaturalizando práticas e discursos que trazem impactos negativos para toda a vida social.

A teoria clássica proposta ainda no século XIX e XX tem um grande reconhecimento, sendo legitimada pelos sociólogos modernos e sendo referência para as discussões contemporâneas sobre meio ambiente e sociedade. Proferiremos aqui algumas considerações sobre estes conceitos que dialogam com a teoria clássica e as questões ambientais. Considerando os estudos de Émile Durkheim em sua obra *Da Divisão do Trabalho Social* (1893) os conceitos sobre solidariedade social, a ênfase no processo de crescimento e

desenvolvimento da sociedade industrial e capitalista, o aumento da procura de sustento e a maior complexidade nos vínculos sociais a partir da produção e divisão do trabalho. E os problemas que surgem com o advento da industrialização aumentando as mudanças culturais, segundo Durkheim há dois tipos de solidariedade, e com a transformação da sociedade com o processo de industrialização ocorreu uma ruptura da solidariedade mecânica para orgânica envolvendo recursos escassos, fatores morfológicos sociais como antecedentes da industrialização e maior complexidade da divisão do trabalho, Durkheim aumentando a adaptabilidade das sociedades mais populosas e densas a seu meio ambiente, reduzindo a competição direta pelos recursos e causando mudanças culturais (inclusive, entre outras, aquelas na área da ciência), que passam a redefinir e efetivamente a expandir os recursos, utilizando argumentos ligados ao desenvolvimento e anomia social. Sua teoria funcionalista influenciou ainda estudos de outros sociólogos da contemporaneidade já no século XX, principalmente a sociologia americana, representada pela Universidade de Chicago que desenvolveu trabalhos sobre ecologia humana.

A perspectiva crítica de Karl Marx sobre a transformação da natureza e a apropriação desta pelo sistema capitalista demonstra ser relevante para o debate atual, é perceptível a iniciativa de elaborar um trabalho onde se desenvolve uma teoria das relações homem - natureza. Junto com Engels, Marx deixa contribuições importantes para se pensar partindo das análises econômicas e políticas em sua obra, dando grande contribuição quando pensamos a relação do fetiche da mercadoria, consumo e consumismo, e a relação de exploração da classe trabalhadora no processo de modificação da natureza por meio do trabalho e das relações produtivas. É referencial teórico para releituras sobre o sistema capitalista e a crítica a degradação da natureza em detrimento do prazer de uma classe dominante. Sendo os estudos de Karl Marx uma grande influencia e contribuição para o atual debate sobre a questão ambiental. ANDRIOLI em seu texto sobre a atualidade de Marx para o debate ambiental cita o trecho da obra: Os manuscritos econômico-filosóficos de 1844, publicada em 1968 e traduzida por Andrioli em seu artigo:

O ser humano vive da natureza significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele precisa estar em processo contínuo para não morrer. Que a vida física e espiritual do ser humano está associada à natureza não tem outro sentido do que afirmar que a natureza está associada a si mesma, pois o ser humano é parte da natureza (MARX, 1968 p.516).

Marx é utilizado ainda como uma das principais teorias para se pensar os movimentos sociais que lutam por questões ambientais e se baseiam na justiça social como reforma agrária, economia solidária e distribuição de renda e seguridade social para quem sofre com o racismo ambiental. Karl Marx escreve sobre essas questões nas suas obras: O Capital e Manuscrito econômico de 1861-1863, em seus estudos Marx analisa a relação humana com a natureza e explana como esta é associada a relações materiais e sociais, sendo atemporal a concepção materialista da história demonstram que sua teoria corrobora com a atual visão ecológica do mundo, que vive uma crise sem precedentes, contudo existe um discurso em encontrar uma conciliação entre homem e natureza.

Max Weber em seu livro A ética protestante e o Espírito do Capitalismo ao escrever sobre a contextualização de surgimento do capitalismo e sua ligação com a reforma protestante traz um cenário onde o meio ambiente é visto por uma ótica agrária ligada as sociedades não industrializadas, e a forma como o modo de produção e o mundo do trabalho vão sendo modificados por uma ética religiosa que dialoga com a questão econômica. A ecologia humana de Weber se baseia na questão histórica e tem essa como fator fundamental. É possível, ainda, citar as contribuições do teórico Max Weber, quando fala da racionalização que contribui com a decadência do feudalismo e, com isso, forma e consolida o capitalismo como sistema político e econômico. Nesse sentido, de lá para cá, o homem foi modificando a forma de se relacionar com o meio ambiente, perpassando o desencantamento do mundo para um modo de racionalização. A teoria clássica apresenta várias discussões que indiretamente contribuem com os estudos e análises sobre meio ambiente, embora esta ciência tenha nascido em um espaço de disputa com as ciências da natureza, e em uma disputa epistemológica. Segundo Buttel (1992 p.74-75): As “sociologias ambientais” dos três clássicos não são

apenas posturas metodológicas ou argumentos teóricos abstratos, mas sim material empírico concreto reunido por Marx, Durkheim e Weber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar uma metodologia que se baseia no materialismo histórico de Karl Marx e na interação social ligada ao processo de ensino e aprendizagem pensada na teoria vigotskiana, pude perceber a influência da teoria sociológica nos diálogos com essas juventudes, com as contribuições da Pedagogia Histórico- Crítica do Doutor e professor Luiz Gasparin, podemos pensar que ao estudarmos e aprendermos sociologia vamos criando um novo modo de modificar a realidade social e dentre tantas questões contemporâneas, pensar no meio ambiente e na necessidade que existe em olhar a vida social de outra forma, colaborando para que esses jovens se tornem sujeitos ecológicos e nossa sociedade seja mais justa e menos desigual.

A grande transformação é no aprender, difundindo o conhecimento sociológico para fora dos muros da instituição de ensino, mesmo que esse precise do chão da escola para ser “plantado” ao aplicar as avaliações do terceiro bimestre com perguntas que consideraram a participação efetiva destes jovens, a média de nota da turma composta por 80 respostas na prova foi de 8, 2 pontos, no período anterior a média havia sido 7,6 pontos. Outro fator considerável foi os estudantes correlacionarem esse conteúdo ao mundo do trabalho, considerando que os mesmos eram estudantes de escola profissionalizante e que seus cursos eram em um eixo de tecnologia, produção e comércio e muitas vezes impactam negativamente, o meio social, sendo assim é pertinente conhecer as problemáticas para poderem ter ética no que diz respeito às questões ambientais.

Essa intervenção pedagógica que se deu por meio da construção da sequência didática, iniciou quando fiz uma análise de como o tema socioambiental se apresenta nos livros do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2018, e que ainda precisamos ampliar o lugar desse debate inclusive nas obras que serão apresentadas nos próximos PNLD.

Ademais, esta pesquisa favoreceu a difusão do pensamento sociológico entre os estudantes, contribuindo para desnaturalização e estranhamento

das nossas estruturas e relações sociais, contribuindo para que os jovens possam ser atores no processo de reflexão e transformação da realidade social que estão inseridos, observando a necessidade do conhecimento sociológico e do fortalecimento do ensino de sociologia quando falamos de juventudes e questões contemporâneas que permeiam suas vivências, trajetórias e narrativas. Há ainda algumas expansões necessárias a serem feitas como continuidade desta pesquisa, como projeto futuro pretendo ampliar minha pesquisa sobre currículo e os livros didáticos, e acompanhar como esse tema socioambiental será utilizado nos próximos PNLD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05/05/2021.

BUTTEL, Frederick H. **A sociologia e o meio ambiente: um caminho tortuoso rumo à ecologia. Perspectives**. São Paulo, v. 15, 1992. p. 69-94. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1961/1599>>. Acesso em: 10 janeiro. 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. **Campinas**, SP: Autores Associados, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/biologia/biologia_01.pdf> Acesso em 20/ 05/2021

LIMA, Alexandre Jeronimo Correa. **Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida**. Curitiba, 2018. 308 f. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57050/R%20-%20T%20%20ALEXANDRE%20JERONIMO%20CORREIA%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 01/05/2021

ANDRIOLI, Antônio Inácio. A atualidade de Marx para o debate ambiental. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/

arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Antonio_Andrioli.pdf Acesso em 10/11/
2022

PIRES et al. Sociologia em Movimento. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2016.