

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ANA FRANCISCA MARQUES NUNES ROSA

**A RELAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM OS
SABERES SOCIOLÓGICOS: O CASO DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFRJ**

RIO DE JANEIRO

03/2017

ANA FRANCISCA MARQUES NUNES ROSA

**A RELAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM OS
SABERES SOCIOLOGICOS: O CASO DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Anita Handfas

Coorientador: Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Anita Handfas – Orientadora (PPGE/UFRJ)

Prof^a Dr^a Miriam Waidenfeld Chaves (PPGE/UFRJ)

Prof^a Dr^a Nalayne Mendonça Pinto (PPGCS/UFRRJ)

RIO DE JANEIRO

03/2017

CIP - Catalogação na Publicação

R788Rr Rosa, Ana Francisca Marques Nunes
A relação de alunos do ensino médio com os
saberes sociológicos: O caso do Colégio de Aplicação
da UFRJ / Ana Francisca Marques Nunes Rosa. -- Rio
de Janeiro, 2017.
197 f.

Orientadora: Anita Handfas.
Coorientador: Rodrigo Pereira da Rocha
Rosistolato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Ensino de Sociologia. 2. Ensino de Sociologia
na educação básica. 3. Ensino Médio. 4. Relação com
os saberes sociológicos. 5. CAp UFRJ. I. Handfas,
Anita, orient. II. Pereira da Rocha Rosistolato,
Rodrigo, coorient. III. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos:
o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ"

Mestrando(a): **Ana Francisca Marques Nunes Rosa**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Anita Handfas**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e
homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como
requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Anita Handfas- Presidente

Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves

Profa. Dra. Nalayne Mendonça Pinto

Para meus pais, Regina Marques Nunes Rosa e Anidir Fernando de Melo Rosa

Agradecimentos

A Deus, pela vida e por todas as maravilhas que nela reservou para mim.

Aos meus avós Anna Maria Nunes e Francisco Marques Nunes, que muito embora não estejam mais comigo, foram responsáveis por tudo de melhor que experimentei em minha socialização primária, inclusive, em relação aos estudos.

Aos meus pais Anidir Fernando de Melo Rosa e Regina Marques Nunes Rosa, que são minha força e alegria, tudo de mais valioso que possuo na vida, por terem me oferecido todo o seu tempo, energia e amor.

À minha irmã Bárbara Nunes Rosa Dezze de Freitas, que tanto amo, por mais ansiosamente que todos, torcer pelo término de escrita dessa dissertação para que voltasse a investir meu tempo em nós.

Ao meu cunhado Raphael Dezze de Freitas, por sempre ter sido um incentivador.

Ao meu amor Henrique Pinto da Costa, por não deixar faltar carinho, alegria e estímulo, mesmo nos momentos mais difíceis da pesquisa, e da vida.

Ao meu maior amigo Lord, que permaneceu fiel em meus pés todos os muitos dias em que me exilei no escritório, sendo a única companhia capaz de suportar minha intensa rotina de estudos com paciência e amor.

Ao meu professor de Sociologia da Educação no ensino médio, padrinho de formatura e amigo, Ivan Arruda, com quem conheci e me apaixonei pela Sociologia ainda na educação básica. Que sorte a minha ter passado pela sua vida e, sobretudo, pela sua sala de aula.

Aos meus melhores amigos Victor Flávio Andrade, João Victor Sabino e Hosana Assis pela paciência, compreensão e amizade, mesmo diante de toda a minha ausência.

À minha orientadora e amiga Anita Handfas, por todo o tempo que dedicou a mim e às minhas questões, pela prontidão, pela confiança e pela convivência tão cheia de respeito, humanidade e sociologia dos últimos anos.

Ao meu coorientador Rodrigo Rosistolato, pela paciência e competência com que contornou toda a minha teimosia metodológica. Também pela primeira vez, e apesar de

já ser socióloga, me oportunizar conhecer, compreender e querer bem as coisas da Antropologia.

Aos meus colegas do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES), que têm dividido comigo não apenas seus conhecimentos para fins de escrita dessa dissertação, como sua energia para a luta da nossa causa.

As minhas amigas Natália Lima e Ruth Prado, que foram os maiores presentes que o PPGE me deu. Nessa ponte área RJ-MA, vocês, com quem dividi cada descoberta e dificuldade da pesquisa, fizeram o caminho mais leve e feliz.

Ao querido professor Bernard Charlot, por todo o apoio ao longo da pesquisa. Pela orientação, prontidão, gentileza e materiais que generosamente compartilhou comigo.

Aos alunos da 21B do ano de 2016 do Colégio de Aplicação da UFRJ, por me receberem tão calorosamente em suas rotinas, pela boa vontade e comprometimento com os instrumentos da pesquisa e por terem feito do meu campo, uma experiência inesquecível.

Ao Heleno, antes investigado e hoje um grande amigo, por ter sido, desde sempre, um facilitador e incentivador dessa pesquisa. Se as 2 horas para chegar até o CAp eram cansativas, os 50 minutos de aula foram sempre recompensadores.

À CAPES pelo fomento desta pesquisa.

À Solange Araújo, secretária do PPGE, pela competência e carinho com que sempre me ajudou (e ajudou muito!).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ com os quais tive o prazer de conviver ao longo do curso, em especial a professora Sônia Lopes e o professor Frederico Loureiro.

As professoras Miriam Waidenfeld Chaves e Nalayne Mendonça Pinto, membros da banca de mestrado, pela avaliação desta pesquisa.

ROSA, Ana Francisca Marques Nunes. A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ. 197 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Esta dissertação investigou como os alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ se relacionam com os saberes sociológicos. A pesquisa teve como principal referência teórica Bernard Charlot (2000), um dos pioneiros nos estudos sobre relação com o saber, entendida como um processo que se desenvolve no tempo e que implica a realização de atividades. Os saberes sociológicos são aqueles saberes recontextualizados do campo das ciências sociais pela comunidade escolar para os alunos do ensino médio. Desse modo, tendo em vista a perspectiva dos próprios alunos, observou-se ao longo dos cinco meses de trabalho de campo, de que maneira os jovens se inserem nas atividades propostas pelo professor nas aulas de sociologia e, a partir daí, como significam os saberes por elas contemplados. Além de Charlot (1996; 2000; 2001; 2008; 2009; 2012), o referencial teórico utilizado nesta investigação está dividido basicamente em estudos que contemplam: (1) trabalhos que utilizam a observação participante como metodologia; (2) a concepção discente sobre seus saberes e (3) as particularidades do ensino de sociologia. Para alcançar o objetivo supracitado, utilizei: (1) observação participante das aulas de sociologia de uma turma de primeiro ano do colégio ao longo do segundo e do terceiro trimestre do ano de 2016; (2) análise dos questionários de perfil respondidos pelos alunos e pelo professor de sociologia da turma; (3) aplicação de balanços do saber para os alunos - metodologia de pesquisa criada por Bernard Charlot; (4) análise das postagens da página virtual da turma: os *Vinteúnicos* e, por fim, uma (5) pesquisa documental a respeito da trajetória da disciplina na instituição. A análise destes instrumentos conjugada com uma reflexão a respeito da recontextualização dos saberes nos espaços escolares e das particularidades que envolvem o público investigado, isto é, os jovens, nos mostra que quando o assunto é a disciplina de sociologia, aos alunos interessa: (1) a oportunidade de compreender e explicar a dinâmica da vida social; (2) a multiplicidade de discursos capazes de fazê-lo; (3) as variadas maneiras pelas quais aprendem sociologia e, por fim, especificamente no caso do CAp da UFRJ, (4) o desejo da ampliação de tempos da disciplina no currículo.

Palavras-chaves: Ensino de sociologia no ensino médio; Saberes sociológicos; Relação com o saber; CAp UFRJ.

ABSTRACT

This thesis has investigated how the high school students from Colégio de Aplicação da UFRJ get involved with sociological learning. The research had Bernard Charlot (2000) as the main theoretical reference, one of the benchmarks in knowledge studies, it is understood as a process that is developed with the passage of time and that requires activities accomplishments. The sociological knowledge is one recontextualised in the social sciences field in the high school student community. This way, from students' standpoint, it could be observed throughout five months of fieldwork how these youngsters get involved in the activities proposed by the sociology teachers during classes, thereupon what this acknowledge means. Besides Charlot (1996; 2000; 2001; 2008; 2009; 2012), the theoretical reference used in this study is divided in studies that are composed by: (1) works that use participative observation as methodology; (2) the learner conception of his knowledge and (3) the idiosyncrasy of sociology teaching. In order to reach the objective mentioned above, I have used: (1) participative observation of sociology classes in a first year group in the school throughout the second and third trimesters in the year 2016; (2) analyses of the profile questionnaire asked to both the class students and sociology teacher; (3) the use of knowledge balances of students – research methodology created by Bernard Charlot; (4) analysis of the class postings on the social media page: os *Vinteúnicos* and finally, one (5) documentary research on the subject's trajectory in the institution. The query of this devices combined with a reflection on the recontextualisation of the knowledges in the school spaces and the singularity that involves the researched public, by that I mean, the youngsters, shows us that when the subject is the study of sociology, to the students it attracts them: (1) the opportunity to understand and explain the dynamic of social life; (2) the variety of arguments in order to make it; (3) the various ways of how they learn sociology and, finally, specifically in the case of CAp of UFRJ, (4) the wish of expansion of lessons time in the curriculum.

Key words: sociology in high school; sociological knowledge; relation to the learning; CAp UFRJ.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Histórico da disciplina de Sociologia no currículo do Colégio de Aplicação da UFRJ | 74 |
| Tabela 2: Justificativa dos alunos da 21B sobre suas disciplinas preferidas do currículo. | 92 |
| Tabela 3: Justificativa dos alunos da 21B sobre as disciplinas que menos gostam do currículo | 93 |
| Tabela 4: Percepções dos alunos da 21B sobre a juventude | 96 |
| Tabela 5: Cronograma das aulas de sociologia do segundo trimestre com especificação de metodologia e número de alunos presentes | 106 |
| Tabela 6: Percepções discentes sobre a disciplina de sociologia | 117 |
| Tabela 7: Cronograma das aulas de sociologia do terceiro trimestre com especificação de metodologia e número de alunos presentes | 133 |
| Tabela 8: Percepções discentes sobre o que aprenderam com a disciplina de sociologia | 153 |
| Tabela 9: Assunto, data de publicação, visualizações, curtidas e comentários das postagens do primeiro semestre da página Vinteúnicos | 169 |
| Tabela 10: Assunto, data de publicação, visualizações, curtidas e comentários das postagens do segundo semestre da página Vinteúnicos | 173 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Bairro onde os alunos da 21B residem | 81 |
| Gráfico 2: Faixa etária dos alunos da 21B | 81 |
| Gráfico 3: Parentes que residem com os alunos da 21B | 82 |
| Gráfico 4: Escolaridade dos pais da 21B | 82 |
| Gráfico 5: Renda familiar dos alunos da 21B | 83 |
| Gráfico 6: Principais atividades realizadas pelos alunos da 21B de segunda a sexta ... | 83 |
| Gráfico 7: Principais atividades realizadas pelos alunos da 21B aos fins de semana ... | 84 |
| Gráfico 8: Principais atividades realizadas pelos alunos da 21B nas horas vagas | 85 |
| Gráfico 9: Preferência política dos alunos da 21B | 86 |
| Gráfico 10: Preferência religiosa dos alunos da 21B | 87 |
| Gráfico 11: Principais motivações que trouxeram os alunos da 21B ao CAp | 88 |
| Gráfico 12: Percepções dos alunos da 21B sobre a melhor parte em estudar no CAp .. | 89 |
| Gráfico 13: Percepções dos alunos da 21B sobre a pior parte em estudar no CAp | 90 |
| Gráfico 14: Disciplinas preferidas dos alunos da 21B | 91 |
| Gráfico 15: Disciplinas que os alunos da 21B menos gostam | 93 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Bairros onde residem os alunos da 21B | 80 |
| Figura 2: Anexo entregue por Heleno para os alunos com a perspectiva de cultura da Etologia | 108 |
| Figura 3: Anexo entregue por Heleno para os alunos com os tipos de ação social de Max Weber | 109 |
| Figura 4: Imagem retirada da prova do segundo trimestre da 21B onde Max Weber estabelece um diálogo com os alunos | 129 |
| Figura 5: Charge retirada da prova do segundo trimestre da 21B | 130 |
| Figura 6: Citação de trecho da Bíblia Sagrada utilizada na prova do segundo trimestre da 21B | 131 |
| Figura 7: Anexo entregue por Heleno para os alunos com os fatores que explicam a difusão da educação em massa | 138 |
| Figura 8: Anexo entregue por Heleno para os alunos com uma citação de Pierre Bourdieu | 139 |
| Figura 9: Desenho colocado por Heleno no quadro durante a aula número 05 do terceiro trimestre | 140 |
| Figura 10: Anexo entregue por Heleno para os alunos com a letra da Música Morro Velho de Milton Nascimento | 142 |
| Figura 11: Plano Cartesiano colocado por Heleno no quadro para representar o Espaço Social de Pierre Bourdieu | 143 |
| Figura 12: Imagem retirada da prova do terceiro trimestre da 21B com o texto “A REPÚBLICA DOS DOUTORES” | 166 |
| Figura 13: Charge retirada da prova do terceiro trimestre da 21B | 166 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC** - Aprendizagens Cotidianas
- AESERJ** - Aprendizagens Éticas, Sociopolíticas, Religiosas
- AGT** - Aprendizagens Genéricas e Tautológicas
- AIE** - Aprendizagens Intelectuais ou Escolares
- APro** - Aprendizagens Profissionais
- APSERJ** - Associação Profissional de Sociólogos do Rio de Janeiro
- ARA** - Aprendizagens Relacionais e Afetivas
- CAp** - Colégio de Aplicação
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPG** - Conselho de Ensino para Graduados
- CESPEB** - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
- CFCH** - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
- CM** - Currículo Mínimo
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DETRAN** - Departamento Estadual de Trânsito
- DP** - Desenvolvimento Pessoal
- EMC** - Educação Moral e Cívica]
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- HQ** - História em Quadrinho
- IES** - Instituto de Educação Superior
- IFCS** - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
- LabES** - Laboratório de Ensino de Sociologia
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MA** - Maranhão
- MEC** - Ministério da Educação
- NT** - Nota
- OCNEM** - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- OSP** - Organização Social e Política
- OSPB** - Organização Social e Política Brasileira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN + - Parâmetros Curriculares Nacionais +

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGCS - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade

REPERES - Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber

RJ - Rio de Janeiro

SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação

UB - Universidade do Brasil

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

“Sociologia é matéria viva, Sociologia é vida. Fazemos Sociologia em casa, na repartição, na escola, no clube, na Igreja (...) O ensino de Sociologia ou é ativo, vivo, ou não é ensino de Sociologia”

Amaral Fontoura

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPÍTULO 1 – OS SENTIDOS DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO | 25 |
| 1.1- O que dizem os documentos oficiais | 26 |
| 1.2 – Como os saberes sociológicos e seus sentidos são recontextualizados na escola? Uma análise a partir das contribuições de Basil Bernstein | 42 |
| CAPITULO 2 – O TRAJETO DA PESQUISA: DO PLANEJADO AO REALIZADO | 48 |
| 2.1 - Metodologia da pesquisa | 48 |
| 2.1.1- A observação participante | 48 |
| 2.1.2- Os questionários de perfil | 54 |
| 2.1.3- Os balanços do saber | 55 |
| 2.1.4- Os Vinteúnicos | 57 |
| 2.1.5- A pesquisa documental | 59 |
| 2.2- Minha (não) entrada no campo | 61 |
| CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: ESPAÇOS E SUJEITOS | 70 |
| 3.1 – O Colégio de Aplicação da UFRJ | 70 |
| 3.1.1- A História da Sociologia no CAp UFRJ | 73 |
| 3.2 – A turma 21B | 80 |
| 3.3 – O professor Heleno | 99 |
| CAPÍTULO 4 – DA RELAÇÃO COM OS SABERES SOCIOLÓGICOS | 104 |
| 4.1 – A experiência do 2º trimestre | 104 |
| 4.1.1- Os balanços do saber do 2º trimestre | 113 |
| 4.1.2 - As avaliações do 2º trimestre | 128 |
| 4.2 – A experiência do 3º trimestre | 133 |
| 4.2.1- Os balanços do saber do 3º trimestre | 152 |
| 4.2.1- As avaliações do 3º trimestre | 162 |
| CAPÍTULO 5 – OS VINTEÚNICOS E O USO DAS REDES SOCIAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA | 169 |
| 5.1 – Analisando as publicações do 1º semestre | 169 |
| 5.2- Analisando as publicações do 2º semestre | 172 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 176 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 185 |
| ANEXOS | 194 |
| Anexo 1: Questionários de perfil | 194 |
| Anexo 2: Balanços do saber do 2º trimestre | 196 |
| Anexo 3: Balanços do saber do 3º trimestre | 197 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo e objetivo geral compreender como os alunos do ensino médio se relacionam com os saberes sociológicos, bem como os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as variáveis que permeiam o relacionamento dos alunos com os saberes sociológicos; (2) reconhecer o sentido dado pelos alunos à sociologia e (3) conhecer as metodologias utilizadas pelo professor durante as aulas de sociologia. Por saberes sociológicos entendo, especificamente, os conhecimentos do campo das ciências sociais ensinados nas aulas de Sociologia no ensino médio da escola básica brasileira.

Essa dissertação é fruto de duas motivações: a primeira, minha história com a sociologia no ensino médio e na universidade, e a segunda, a falta de referenciais teóricos que respondessem às questões elaboradas por mim, a partir da minha experiência com a Sociologia.

Foi no ensino médio que conheci a sociologia. Nessa fase tão importante da minha juventude, comecei a refletir sobre tudo o que discutíamos nas aulas desta disciplina para além dos muros da escola, considerando os conhecimentos sociológicos ao pensar sobre e agir diante do mundo. Alguma coisa na forma com a qual eu me relacionava com a sociologia, era especial para mim. Justamente por isso, no final de 2010, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde ingressei em 2011.

No ano de 2014, último da graduação, candidatei-me a uma vaga para compor o grupo de bolsistas do PIBID¹ UFRJ de Ciências Sociais. Felizmente, fui aprovada e trabalhei durante todo aquele ano com os alunos do ensino médio no Colégio Estadual Central do Brasil, no Méier, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Nessa escola, durante as aulas de sociologia, eu e meus colegas pibidianos nos planejávamos para

¹ O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

trabalharmos com os alunos, através da fotografia, os saberes sociológicos. Não à toa, o nome do nosso subprojeto era “Clique Sociológico”.

Nesse mesmo ano, comecei meu estágio supervisionado, como previa a grade curricular do curso de Licenciatura. Realizei meu estágio no Colégio Pedro II, na unidade Tijuca II, também na zona norte do Rio de Janeiro. Lá, minhas atividades eram menos dinâmicas que no PIBID. Em geral, assistia às aulas dos professores e participava pontualmente do seu planejamento à medida que era solicitada.

Através dessas duas experiências vividas em sala de aula, presenciei a mudança das ideias e de comportamento de muitos alunos ao longo do ano em virtude das reflexões que nasciam nas aulas de Sociologia, como eles mesmos pontuavam. Percebi que os alunos passaram a se questionar e a questionar os colegas de sala a respeito de suas opiniões sobre determinados assuntos, problematizando-os. Eram questões referentes à religião e à tolerância religiosa, aos processos de remoção e gentrificação existentes na cidade, ao movimento grevista dos professores e aos mais variados movimentos sociais, dentre outros.

Nesses diálogos, não era raro aparecerem conceitos e algumas categorias aprendidas e/ou trabalhadas nas aulas de sociologia. Exatamente como acontecera comigo. Comecei a questionar-me como os alunos do ensino médio, em especial das turmas que acompanhava, se relacionavam com esta disciplina e que consequências isso trazia para a sua vida social, digo, para a maneira como passaram a entender e a viver em sociedade.

Comecei a procurar respostas. Realizei uma busca nas produções literárias dos campos da educação e das ciências sociais para aquietar minha curiosidade em relação à maneira como os alunos do ensino médio se relacionavam com as ciências sociais. Nessa busca, esbarrei com alguns autores que se interessavam por questões parecidas, mas nunca pela minha questão, exatamente. Por este motivo, desde 2015, proponho-me no curso de pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a pesquisá-la.

Interessada em compreender como os alunos do ensino médio se relacionam com os saberes sociológicos, precisei, antes de tudo, conhecer estes saberes, esta disciplina, percebendo os sentidos da sociologia na educação básica através da sua própria história. Existem, hoje, muitos estudos a respeito da sociologia enquanto disciplina escolar. Trata-se de estudos que resgatam a história da disciplina desde as

primeiras tentativas de inserção da sociologia na educação básica até sua situação legal vigente, que problematizam o currículo da disciplina, analisam seus livros didáticos, refletem a formação de professores desse campo, dentre outros. Esse arcabouço teórico, embora, às vezes, se aproxime da questão deste projeto de pesquisa, não é suficiente para compreender de que maneira os jovens têm se relacionado com os saberes sociológicos no contexto escolar.

Vejamos por quê. Quando estudamos o currículo da sociologia ao longo da história, compreendemos seus sentidos na educação básica, isto é, porque ela está ali. Nesse tipo de pesquisa percebemos também porque estamos ensinando determinados conteúdos aos alunos em detrimento de outros e etc. Ao pesquisarmos a formação de professores, somos capazes de, por exemplo, compreender suas perspectivas profissionais, suas expectativas em relação à disciplina, sua (in) segurança com os conteúdos dos quais se torna especialista, suas escolhas metodológicas e sua prática pedagógica. Quando estudamos os livros didáticos de sociologia, conhecemos o que está sendo compreendido como o currículo da disciplina, uma das maneiras como esses conteúdos são recontextualizados na escola, as preferências de abordagem (sobre determinado tema, conceito e teoria) de alguns professores dentre outras coisas. Perceba que, embora tudo isso nos ajude a conhecer a disciplina escolar de sociologia, nenhum desses recortes nos ajuda a compreender como os alunos do ensino médio se relacionam com ela, o que fazem com tudo isto.

É preciso que reflitamos a esse respeito para que sejamos capazes de perceber se o currículo de sociologia adotado (e recontextualizado, como veremos no capítulo um a partir das contribuições de Bernstein) pelas escolas atende as necessidades pessoais, sociais e políticas dos alunos, se realmente estão de acordo com os sentidos que a disciplina possui neste nível de ensino, de que maneira o professor está mediando o processo de ensino e aprendizagem, como (e se) tem sido utilizado os livros didáticos, de modo a alcançar um processo de aprendizagem exitoso.

É importante perceber que esta dissertação não tem o objetivo de compreender qual a opinião dos alunos a respeito da disciplina de sociologia na educação básica e que argumentos sustentam essa opinião, apenas. Mas, para muito além disso, tem o objetivo de acompanhar a rotina dos alunos com essa disciplina, percebendo como eles se relacionam com ela e os reflexos disso na formação desses jovens.

Em síntese, trata-se de uma análise de relações discentes com um saber específico, o sociológico. Na mesma premissa de Charlot (2000), o que é entendido aqui como relação é um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para que o ser humano participe de atividades, é necessário que se mobilize, e só se mobiliza aquele que significa o que faz. Dito de outro modo, é porque o aluno significa o que aprende que se mobiliza nas aulas de sociologia para relacionar-se com ela e seus saberes. Por outro lado, se o aluno não conhece a disciplina ou se suas experiências prévias com a mesma não foram significativas o suficiente para mobilizar-se, será necessário que o professor em um período diagnóstico tenha sensibilidade para promover novos encontros entre seus alunos e a disciplina, para, a partir daí, voltar a investir nessa relação.

Charlot (2000) faz 5 bases de apoio teórico para pesquisas sobre relação com o saber que também direcionaram o meu olhar em campo, são elas: (1) a questão da mobilização do aluno, da sua entrada na atividade intelectual é fundamental; (2) Aquele que se mobiliza é um sujeito portador de desejos (interesses) e envolvido em relações sociais; (3) A questão da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, sentido e eficácia; (4) O sujeito que aprende está se apropriando de uma parte do patrimônio humano que se apresenta de variadas maneiras para cada um de nós e (5) As pesquisas sobre relação com o saber implicam certa metodologia: elas visam identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, categorias, tipos ideais), e não categorizar indivíduos. Essas bases, no final das contas, se configuraram como hipóteses testadas por essa pesquisa.

Para torná-la inteligível para o leitor, essa dissertação está organizada em 5 capítulos. O primeiro - *Os sentidos da sociologia como disciplina escolar no ensino médio* – tem como objetivo, a partir da análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação sobre a disciplina de sociologia, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e 2012), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), PCN+ Ensino Médio (2002), Parecer CNE/CEB nº 38 (2006), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), Lei 11.684 (2008) e o Currículo Mínimo de Sociologia (2011 e 2012), perceber quais sentidos a inserem e sustentam no currículo da educação básica a partir da LDB de 1996. No final do capítulo trago uma reflexão a partir das contribuições de Basil

Bernstein sobre como os saberes sociológicos – via direta pela qual se pretende construir tais sentidos - são recontextualizados pela comunidade escolar.

Isto é, espera-se que o ensino de sociologia na educação básica signifique “x” para os alunos. Para tanto, é preciso ensinar “y” e “z”. É isso o que dizem os documentos oficiais. Apesar disso, quando essas orientações chegam às escolas, elas coexistem com uma série de fatores que fazem variar, de escola para escola, as formas como os conteúdos “y” e “z” serão tratados, e, conseqüentemente, como os alunos irão significá-los, tendo, cada um, experimentado a disciplina de uma maneira. É a compreender esses fatores que Bernstein nos ajuda. Nos levando, conseqüentemente, a entender de que maneira os conhecimentos sociológicos são recontextualizados na escola.

Tendo dito isso, no segundo capítulo – *O trajeto da pesquisa: Do planejado ao realizado* - apresento minha entrada no campo e explico sobre a metodologia de pesquisa que nele desenvolvi. A metodologia foi composta (1) por minha observação participante nas aulas de sociologia de uma turma de primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ durante o segundo e o terceiro trimestre do ano de 2016; (2) pela análise dos questionários de perfil respondidos pelos alunos e docente da turma; (3) pelos balanços do saber respondidos exclusivamente pelos alunos; (4) pela análise das postagens da página virtual da turma: os Vinteúnicos e (5) por uma pesquisa documental a respeito da história do colégio e do ensino de sociologia na instituição. Os resultados da observação participante aparecem em toda a dissertação; da pesquisa documental no capítulo 2; dos questionário de perfil no capítulo 3, dos balanço de saber no capítulo 4, em função de terem sido aplicados ao final da experiência de cada trimestre e cujos resultados ficam melhor contextualizados e, por fim, do material publicado na página Vinteúnicos aparecem no capítulo 5, onde são consideradas as especificidades das redes virtuais no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

No capítulo três – *Contextualizando o campo: Espaços e Sujeitos* - apresento, a partir da pesquisa documental realizada sobre a história do colégio e do ensino de sociologia na instituição, o contexto em que se desenvolve a pesquisa. Já através dos questionários de perfil respondidos pelos alunos e pelo professor da turma, triangulados com minha observação participante, foi possível conhecer os sujeitos da pesquisa, mas também suas representações sobre o colégio, o professor, a disciplina de sociologia e de

que maneira tudo isso desenhava suas relações com os saberes sociológicos. Por fim, apresento a lógica de desenvolvimento das aulas de sociologia dessa turma.

No capítulo quatro – *Da relação com os saberes sociológicos* – faço a descrição densa² das aulas de sociologia que acompanhei, valorizando todos os aspectos que nos ajudam a compreender de que maneira os alunos se relacionaram com os saberes sociológicos em cada trimestre. Valorizei ainda os fatores que, através dos resultados encontrados nos balanços do saber, parecem ter sido fundamentais para essa relação. Ao final do capítulo conto ainda quais foram as avaliações realizadas pelos alunos. Considerar essas experiências também foi fundamental para compreendermos como os alunos estabeleceram suas relações com a sociologia.

No quinto e último capítulo – *Os Vinteúnicos* e o uso das redes sociais nas aulas de sociologia - chamo a atenção do leitor para as especificidades do uso das redes sociais nos processos de ensino e aprendizagem de maneira geral. Ao mesmo tempo, faço a descrição densa de como a página *Vinteúnicos* foi utilizada pelos sujeitos da pesquisa e de que forma foi um componente importante de relação com os saberes sociológicos para esta turma.

A inexistência de um capítulo exclusivo para a apresentação do referencial teórico utilizado deve-se à escolha de conjugá-lo, sempre que necessário, com a dimensão empírica dessa pesquisa. Desse modo, os referenciais teóricos permeiam todo o corpo da dissertação, ajudando-nos a compreendê-la das suas motivações à análise dos seus resultados. Me parece, assim, que o contato com as teorias, conceitos e autores que nos ajudam a entender como os alunos do ensino médio se relacionam com os saberes

² Já dizia Geertz (1989) em *A Interpretação das Culturas* que “a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Embora não seja esta pesquisa, propriamente, um estudo etnográfico, utilizei a descrição densa, típica desses estudos, com igual rigor teórico e metodológico.

sociológicos, fica facilitado tanto quanto a aplicação dos mesmos diante de realidades dinâmicas e complexas – densamente descritas – lhes tornam significativos.

Por fim, através desse estudo de caso, pretendi, ao final da dissertação, contribuir cientificamente com as pesquisas do campo da educação, da sociologia e do ensino de sociologia revelando elementos que nos ajudam a compreender como os alunos do ensino médio se relacionam com os saberes sociológicos. Os resultados apresentados nessa pesquisa colaboram, entre outras coisas, para um planejamento afinado com as necessidades e interesses dos discentes do ensino médio em relação à disciplina de sociologia, que vale lembrar, foram descobertos através das falas dos próprios alunos e com o objetivo de potencializar as relações que estabelecem com estes saberes, garantindo que ela alcance os sentidos que a levam para o currículo da escola básica.

CAPÍTULO 1

OS SENTIDOS DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem por finalidade apresentar os sentidos atribuídos à sociologia como disciplina escolar. Para tanto serão considerados os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e 2012), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), PCN+ Ensino Médio (2002), Parecer CNE/CEB nº 38 (2006), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), Lei 11.684 (2008) e o Currículo Mínimo de Sociologia (2011 e 2012).

A busca pelos sentidos da sociologia enquanto disciplina escolar nos documentos oficiais supracitados se justifica por estes não só a terem inserido, como é o caso da LDB, das DCNEM, do parecer CNE/CEB nº 38/2006 e da lei 11.684/08, mas também por a sustentarem no currículo do ensino médio, na educação básica, através de propostas curriculares que valorizam e legitimam a importância dos conteúdos deste campo na educação de jovens e adultos.

A abordagem histórica e social de Ivor Goodson (1999) sobre o currículo das disciplinas escolares, nos faz lembrar ainda que esses documentos são a materialização dos sentidos atribuídos à disciplina pelo próprio campo do conhecimento. Quero dizer, para além das lutas travadas entre aqueles que eram a favor e contra o ensino de sociologia na educação básica, depois de garanti-la, outras disputas se estabeleceram no próprio campo a respeito do que deveria ser ou não ensinado por ela no ensino médio. Assim, ao lermos as propostas curriculares oficiais de sociologia, não estamos diante, apenas, do que deve ser ensinado, mas do que se convencionou ensinar pelos próprios especialistas do campo em determinado contexto histórico, político e social. Essa dimensão política não pode, de nenhuma maneira, ser suprimida. Por isso, para Goodson (1999), é fundamental que nos lembremos que uma história do currículo precisa ser uma história social do currículo “centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado” (p. 10).

Vale ressaltar também que este capítulo não tem a pretensão de esgotar as análises de nenhum destes documentos, mas, a de identificar os principais sentidos

atribuídos por eles à Sociologia, favorecendo, assim, a compreensão do leitor sobre com quais propósitos essa disciplina chega e está sendo difundida na escola.

A escolha pela palavra “sentido” está fundamentada na perspectiva de Bernard Charlot (2000), com a qual estou de acordo, de que tem sentido algo que é e que está construído em relação com os outros em determinado contexto. De maneira mais detalhada “faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs” (p.56). Essa explicação, não poderia ser diferente, me remete diretamente aos conteúdos do currículo de sociologia na educação básica, justamente porque eles tratam de coisas que tem estreita relação com as “coisas da vida”, da vida de todos. E que, exatamente por isso, estão imbricadas em uma série de questões que os alunos já pensaram e já se propuseram.

Tem significado, dirá Charlot (2000), ampliando a categoria “sentido”, “o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (p. 56). Dessa maneira, e ultrapassando as especificidades da disciplina de sociologia, a palavra “sentido” parece adequada se pensarmos que o “significado” dos currículos escolares (sejam eles da disciplina que for), não é, se não, a tentativa de levar jovens a significar, via relação que estabelecem com os professores e colegas, na escola, uma série de conhecimentos e experiências, sejam da sua geração ou de gerações anteriores e que se convencionaram importantes. Esse objetivo tem, como finalidade última, ultrapassar os muros da escola e encontrar aplicabilidade no mundo, quer seja no meu, ou naquele no qual o meu está inserido. Dito de maneira mais simples, algo faz sentido para mim porque tem relação com o que eu vivo, individual ou coletivamente. Exatamente como a disciplina de sociologia.

1.1 – O que dizem os documentos oficiais

A presença da Sociologia no currículo da educação básica (e a vontade de levá-la à significação dos jovens) sempre foi mais ou menos interessante ao Estado à medida que se afinava ou não às propostas hegemônicas de educação. Por isso a sociologia sofre um longo período de intermitência no último século. Deve-se somar a isso também, o próprio processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil

(SOUZA, HANDFAS e FRANÇA, 2012), que parece estabelecer relação com a presença/ausência da sociologia no currículo da educação básica.

Antes mesmo da lei 11.684, é possível encontrar alguns sentidos da disciplina na LDB, nas DCNEM, nos PCNEM, PCN+ e OCNEM. Todos eles, com exceção da LDB e das DCNEM, interessados em, de alguma maneira, nortear o trabalho dos professores definindo, minimamente, o que deveria ser ensinado durante as aulas de sociologia e de que maneira isso deveria acontecer, isto é, trazia tanto sugestões conceituais quanto metodológicas. Mas, qual a necessidade de elaboração desses documentos se nem ao menos a sociologia era uma disciplina obrigatória na educação básica?

Durante os anos de ditadura militar no Brasil, em 1971, houve uma reforma educacional que previa através da Lei 5.692 a inclusão da disciplina de Moral e Cívica no currículo da educação básica. Essa disciplina era marcada por um viés fortemente ideológico e que se afastava das expectativas democráticas de educação que nasciam no bojo de outros grupos da sociedade fadigados pela lógica de governo militar. Esse fato, em especial, favoreceu o aparecimento de movimentos que desejavam a reintrodução da sociologia no ensino médio a fim da “constituição de um currículo, cujos conteúdos e disciplinas favorecessem a formação de um estudante mais crítico e reflexivo” (SOUZA, HANDFAS e FRANÇA, 2012).

A partir da década de 80 do século XX, esses movimentos ganham fôlego com as iniciativas de entidades representativas como a APSERJ³ e grupos estudantis do ensino superior, sobretudo aqueles que, uma vez formados em Ciências Sociais, desejavam lecionar. O resultado desses movimentos influi na elaboração da LDB de 96, que em tempos de redemocratização do país, institui a Filosofia e a Sociologia como conteúdos a serem ensinados no ensino médio⁴.

Acontece que a escrita dos artigos que previam esta determinação na LDB, não foi interpretada por todos da mesma maneira. Enquanto alguns grupos achavam que essa oferta deveria acontecer no formato de disciplinas, outros grupos achavam que era na forma de conteúdos que deveriam ser ensinados de modo transversal em outras disciplinas das ciências humanas como a História e a Geografia, por exemplo.

Em 1997, houve mais uma tentativa de alteração do artigo 36 da LDB a fim de esclarecer, legalmente, o caráter disciplinar que se pretendia dar à sociologia. Apesar do

³ Associação Profissional de Sociólogos do Rio de Janeiro, fundada em 1981.

⁴ Vide artigos 36 e 317 da Lei 9.394/96.

amplo apoio parlamentar o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, querendo evitar novos gastos públicos e alegando a falta de professores que dessem conta da proposta, vetou a emenda. Nesse momento da história, alguns estados já haviam dado os primeiros passos em direção ao cumprimento da lei de inserção dos conteúdos de filosofia e sociologia no currículo. Alguns deles, desde o final dos anos 80, motivados pelos movimentos da época. É o caso dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Brasília, Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

Esses passos, embora significativos, não ocorriam de maneira homogênea, o que não era capaz de garantir uma quantidade “x” de tempos de aula, qualificação de professores, um currículo comum aos estados, dentre outras coisas almejadas pelos grupos favoráveis a inserção da disciplina na educação básica. Alguns anos depois, a redação do parecer CNE/CEB nº 38 de 2006 nos ajuda a lembrar esse contexto:

“Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão.

Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil. Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram.

Essa reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país” (p. 3).

E é por isso que a Sociologia começa a ser inserida em documentos como os PCNEM e PCN+. Em 2006, o parecer CNE/CEB nº 38/2006 altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁵, através da seguinte determinação:

⁵ Que previa que os conhecimentos da Sociologia fossem trabalhados apenas de maneira interdisciplinar por outras disciplinas do currículo do ensino médio. Oliveira (2014) explica: “(...) cabe-nos aqui ressaltar o impacto mais significativo dessas Diretrizes sobre o Ensino de Sociologia, que foi a compreensão de

“Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia”.

Em seguida, sem desprezar a contribuição dos parâmetros curriculares anteriores, mas compreendendo os novos sentidos da sociologia na educação básica, são divulgadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as OCNEM. O desfecho desta história ocorre em 2008, com a Lei 11.684, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Hoje, com a consolidação da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e com a lei 11.684 de 2008, fruto de um tempo onde a escola, sobretudo a pública, deve ser gerida de maneira democrática⁶, refletindo o que esperamos que seja também a gestão de nossa sociedade, a sociologia se caracteriza como uma disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio⁷. Mas, quais serão os sentidos da sociologia, hoje, na escola, para que ela ocupe um lugar privilegiado no currículo da educação básica?

A análise detalhada dos documentos oficiais indicados me permite afirmar que são eles: (1) preparar o aluno para o exercício da cidadania (2) introduzi-lo nas

que a referida disciplina deveria ser lecionada de forma “interdisciplinar”, desconsiderando aí as particularidades teóricas e metodológicas presentes na construção do saber sociológico” (p. 643).

⁶ Vide Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Artigo 3º, inciso VIII.

⁷ Em 16 de fevereiro de 2017, o presidente interino Michel Temer sancionou a lei 13.415/2017, que estabelece a reforma do ensino médio, publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte. Na reforma, quanto à disciplina de sociologia, está previsto no artigo terceiro, segundo parágrafo que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” no currículo. Os termos “estudos e práticas”, porém, não garantem a oferta desses conhecimentos no formato disciplinar para os alunos, mas dissolvidos em meio a outras disciplinas. Essa reforma preocupa profundamente os campos de conhecimento supracitados por, nesse formato, e sem professores formados nas respectivas licenciaturas, não conseguir garantir, entre outras coisas, a abordagem teórica e metodológica inerente a esses campos, além daquela mais adequada ao seu ensino na educação básica.

principais questões teóricas e metodológicas das Ciências Sociais (3) desenvolver sua imaginação sociológica e (4) estimular o exercício do estranhamento e da desnaturalização, não necessariamente nessa ordem. Na verdade, à medida que os especialistas do ensino de sociologia começam a pensar sobre suas propostas curriculares e nas metodologias mais adequadas para alcançá-las, parece convencionar-se que a melhor maneira de garantir que os quatro sentidos sejam alcançados é justamente de trás para frente, isto é: através do exercício de estranhamento e desnaturalização somos capazes de desenvolver a imaginação sociológica dos alunos que não só passam a conhecer o cabedal teórico e metodológico das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) como também se instrumentalizam para exercer sua cidadania. Vejamos então como chego a essa conclusão.

Na LDB (1996) e nas DCNEM (1998) os conhecimentos de Sociologia aparecem como necessários para o *exercício da cidadania* do aluno. Nenhum dos dois, porém, especificam que conhecimentos sociológicos são esses. Na dissertação defendida por Beatriz Gesteira em 2016, intitulada “A Cidadania como objetivo do Ensino de Sociologia no Ensino Médio: O sentido atribuído pelas instituições políticas”, a autora afirma que

“A sociologia ficou marcada pela alcunha de formadora de cidadãos no texto da LDB de 1996, quando foram atribuídas a ela e à filosofia esse papel. A partir de então, as discussões em torno da inclusão obrigatória da disciplina giraram em torno da máxima “formação do cidadão”. No entanto, essa condição de cidadania ou cidadão aparece acompanhada de algumas noções acerca do que é ser cidadão e o que habilita um cidadão” (p. 68).

Essas noções não são explicitadas nos documentos, porém, Gesteira (2016) ressalta que elas são plásticas, isto é, “exercer a cidadania” pode significar coisas diferentes em tempos e espaços sociais também diferentes. Em 1999, na redação dos PCNEM, a LDB é novamente citada e há um esforço para relacionar o exercício da cidadania ao ensino de sociologia, sendo a metodologia e o objeto das Ciências Sociais, vias através das quais os alunos poderiam decodificar a realidade social:

“A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/ explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social” (p.37).

Nos PCN+ de 2002, se caracteriza como uma competência da disciplina de sociologia

“construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos” (p. 91)

E continua “Temos aqui a articulação entre as competências da Sociologia e o conceito estruturador de cidadania: protagonismo juvenil voltado para a viabilização da cidadania plena”. Porém, como o próprio caso da cidadania, o conceito de “protagonismo juvenil” também não é desenvolvido.

Aliás, essa ideia de formar o aluno para o (pleno) exercício da cidadania e as variações desse discurso, como por exemplo, formar o “cidadão crítico”, só aparecem discriminadas nas OCNEM, em 2006, através da seguinte redação:

“De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e de seu país” (p. 110).

Indo mais fundo nessa questão, Gesteira (2016) chama nossa atenção para como esse discurso pode ser incoerente com a própria epistemologia do conceito de cidadania que prevalece nas Ciências Sociais, sem, contudo, reduzi-lo a essa perspectiva:

“Partindo das reflexões realizadas no capítulo anterior, onde pode-se concluir, através da remontagem dos estudos históricos sobre as mobilizações sociais, que apenas a união entre indivíduos é responsável pela conquista de direitos, e partindo do pressuposto de que o cidadão é o portador de direitos, fica aparente como o crescente estímulo à competitividade provoca a desarticulação dos trabalhadores, prejudicando a tese central da cidadania que gira em torno da conquista de direitos através da luta conjunta. Porém, devo salientar que a cidadania não é uma concepção fixa e, apesar da sua construção histórica atrelada à luta dos trabalhadores, destaco a concepção de que a cidadania é um projeto em construção, que muda de conteúdo de acordo com as circunstâncias (REIS, 1996). Sendo assim, apesar dos sentidos veiculados pela cidadania, ela se torna plástica, absorvendo demandas e valores circulantes em determinados contextos” (p. 68).

Se por um lado na LDB e nas DCNEM, o sentido da sociologia na educação básica é o de formar o aluno para o exercício da cidadania, por outro, o parecer 15/2008, que prepara a redação das DCNEM, esclarece, a fim de evitar mal entendidos, que a constituição da cidadania na escola não está confinada a nenhuma disciplina específica

(e nesse momento a sociologia nem se quer estava desenhada como tal), mas é de igual responsabilidade de todas as outras disciplinas do currículo. Vejamos:

“Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política” (p. 46).

Considerando o que já fora dito, fica claro que um dos sentidos da disciplina - muito disseminado, sobretudo, no seu período de institucionalização na educação básica - seria contribuir para a construção da cidadania do aluno a fim de instrumentalizá-lo para exercê-la plenamente, contribuindo, assim, para o que se espera ser a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Veremos adiante que anos mais tarde esse argumento é muito problematizado pelos próprios especialistas da área que não percebem a preparação para o “exercício da cidadania” como responsabilidade exclusiva da sociologia na escola, mas, uma consequência possível do processo de ensino e aprendizagem da disciplina em função do seu objeto de estudo. As OCNEM (2006) explicam:

“Outra questão importante sobre essa intermitência da Sociologia no currículo do ensino médio decorre de expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, em questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (p. 104)”.

Assim é que chegamos a outro sentido da disciplina de sociologia na educação básica: *introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das Ciências Sociais*. Além disso, acredito que podemos considerá-lo dessa maneira, pois ele se repete na redação de todos os documentos oficiais sobre o ensino de sociologia que são publicados a partir da LDB (1996), além de ser recorrente nos discursos dos especialistas do campo. Nos PCNEM E no PCN+ encontramos que “O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (p. 36 e 87, respectivamente). Em 2006, nas OCNEM, a justificativa para esse sentido é refinada:

“A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. 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 e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem” (p. 105).

No Currículo Mínimo divulgado pela SEEDUC em 2011 também encontramos trechos que reforçam a importância desse sentido:

“Para isso, o currículo proposto sugere, sobretudo nos conceitos-chave, a mobilização de autores e textos centrais da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política brasileiras, sem, entretanto, confinar o debate sobre o pensamento social brasileiro a uma unidade específica. Isso permitirá, em alguns casos, que se perceba a potencial contribuição da produção sociológica brasileira não apenas para explicar o Brasil, mas para repensar os próprios temas e conceitos elencados” (p. 6).

Eles aparecem também no Currículo Mínimo de 2012:

“No entanto, mantivemos, seguindo também a determinação de documentos como os PCN e a OCN, a cultura, a política e o trabalho como eixos temáticos estruturantes do currículo, o que, em outras palavras, significa optar por temas que valorizem as três áreas constituintes das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O que seria ideal para a nossa disciplina? Um currículo exclusivamente de Sociologia ou, de forma mais abrangente, de Ciências Sociais? Este é um debate que, entre os próprios profissionais de nossa área, ainda está distante de um consenso. Nos diálogos que estabelecemos para a construção desta segunda edição, ouvimos as mais diversas sugestões sobre essa questão, quase sempre coerentes e bem fundamentadas. Esse exemplo mostra como a Sociologia aplicada no Ensino Médio, apesar de sua obrigatoriedade garantida pela LDB, precisa “inventar sua tradição”, inclusive em relação ao reconhecimento de conteúdos fundamentais e um conjunto de habilidades e competências que sirvam como

referências. Esse seria um passo importante na tarefa de legitimar a Sociologia no Ensino Médio, pois, como disciplina de obrigatoriedade ainda recente na grade curricular, ela ainda enfrenta obstáculos para sua consolidação definitiva, como o discurso tecnicista que insiste em questionar sua relevância, bem como a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da cidadania” (p. 3).

Diante da inserção de uma disciplina no currículo da educação básica, talvez pareça desnecessário que um dos seus objetivos seja introduzir os alunos nas suas principais questões conceituais e metodológicas. No caso da sociologia isso não é tão óbvio, pois ela recebe duras críticas quanto à sua cientificidade tanto quanto a se tornar um tempo no currículo que serviria apenas para tratar de assuntos da atualidade com os alunos. Antes mesmo de chegar a alguns consensos sobre os conhecimentos que deveriam ser ensinados no ensino médio e as metodologias que poderiam tornar esse processo de ensino e aprendizagem mais interessante, a sociologia, diferentemente das disciplinas mais tradicionais do currículo, precisa se apresentar enquanto ciência e lutar, após longo período de intermitência, para garantir seu espaço na escola básica. Desse modo, apresentar seu cabedal teórico e metodológico e colocá-lo a serviço da realidade social dos alunos e da sociedade de maneira geral, nunca fez tanto sentido. Não à toa, esse é o único sentido explicitamente mencionado na apresentação de todos os livros didáticos de Sociologia aprovados no último PNLD (2015).

“O ensino da Sociologia, como sugerem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008, p.119), participa da alfabetização científica dos jovens educandos do ensino médio, o que está relacionado à Sociologia em sua condição de Ciência, pois afinal ela possui objeto, teorias e métodos que permitem desvendar a realidade e ir **além das aparências** dos fenômenos. A recusa ao caráter científico do saber sociológico perde sua força argumentativa assim como a acusação de um suposto grau de complexidade muito elevado para nosso aluno na medida em que podemos fazer da pesquisa, metodologicamente informada, também uma estratégia didática. Como bem afirmam as OCNs, se aos alunos no Ensino Médio é garantido o direito de aprenderem sobre fenômenos naturais invisíveis aos olhos, por que não teriam o direito a aprender sobre o que veem todos os dias?” (RIBEIRO e SARANDY, 2012, p. 39).

E como aprender sobre o que vemos todos os dias indo além das aparências? As propostas curriculares da disciplina e seus livros didáticos mais recentes acreditam, sobretudo, que a partir da *imaginação sociológica*. Outro sentido conferido à Sociologia na educação básica. Falar sobre a imaginação sociológica é falar sobre a contribuição de Wright Mills, em 1969, para o campo das Ciências Sociais, quando ele afirma que: “A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa” (p. 12). Isso

significa dizer que a imaginação sociológica é a capacidade de transitar entre as estruturas micro e macro, reconhecendo uma na outra. Percebendo que se por um lado sou parte da sociedade, influenciado pela sua cultura, história e forças hegemônicas, por outro também tenho agência sobre ela, sendo capaz de interferir direta ou indiretamente na construção da sua história, na construção da sua cultura, e no fortalecimento ou resistência a essas forças hegemônicas. Ele diz: “E pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico” (p. 12).

Em um minicurso do Simpósio Estadual de Sociologia organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Ileizi Silva, em 2005, afirma que “Se conseguirmos, durante um ano todo, levar os alunos a pensarem as contradições, os nexos e as interdependências entre suas vidas e a sociedade, já teremos conseguido atingir o objetivo de fazê-los raciocinar sociologicamente” (p. 12). Afinados com este discurso estão os de Ribeiro e Sarandy (2012):

“Nosso intuito é argumentarmos que a aprendizagem da *percepção sociológica*, o fim almejado pelo que Mills denominou por *imaginação sociológica*, deve ser entendida exatamente assim: trata-se de uma aprendizagem, necessária e legítima, pois que parte do patrimônio cultural humano; aprendizagem que não é fruto tão somente do conhecimento cognitivo de teorias sociais, pois se dá por meio do contato cognitivo do aluno com o pensar sociológico, por diferentes recursos que permitam a mediação do conhecimento das Ciências Sociais e que desenvolvam em nossos alunos sua imaginação sociológica, sua compreensão sobre as relações sociais nas quais estão inseridos como sujeitos históricos. Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um *modo de pensar* distinto sobre a realidade humana, não pela memorização, pura e simples, de um ou mais quadros teóricos advindos de uma escola de pensamento, mas pelo contato com diferentes conceitos, e seus quadros teóricos, que servem como *ferramentas* da pesquisa sociológica, de seus métodos e da construção de seus resultados” (p. 41)

A dissertação de Fábio Braga do Desterro, defendida em 2016 e intitulada “Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio” evidencia como a imaginação sociológica – entendida como um dos sentidos da sociologia na educação básica – aparece em todos os livros aprovados pelo PNLD de 2015. A partir da análise que realiza nos seis livros, o autor afirma que

“(…) não é fortuita a crescente mobilização da imaginação sociológica como categoria legitimadora da Sociologia no Ensino Médio. Há todo um debate acadêmico sobre os sentidos da disciplina nos currículos escolares que influencia tanto as avaliações quanto as produções dos livros didáticos.

Movendo-se na tensão entre objetivos acadêmicos, pedagógicos e utilitários, os livros didáticos de Sociologia vão operar com a imaginação sociológica enquanto uma capacidade intelectual a ser desenvolvida nos estudantes, a partir de múltiplas perspectivas teóricas. Essa categoria desloca o problema da opção pelo ensino de um conteúdo determinado para a forma de ensino de um determinado conteúdo” (p. 89).

E conclui:

“Por fim, a imaginação sociológica aparece também como uma forma de garantir uma justificativa utilitária para a Sociologia na escola: ao aprender a pensar sociologicamente, relacionando sua vida pessoal com os condicionantes sociais, o aluno pode se tornar um cidadão mais consciente, com autonomia de pensamento para tomar suas próprias decisões” (p. 90).

No que diz respeito à presença da imaginação sociológica nos PCNEM, PCN+, OCNEM e Currículo Mínimo de 2011, ela não é mencionada – nesses termos – como sentido da disciplina no currículo na educação básica nem como um conteúdo específico a ser ensinado, porém, sua lógica permeia a redação de todos esses documentos nas entrelinhas, quando sugerem ao professor que para que os alunos compreendam, sociologicamente, os conceitos, temas e teorias propostos, deve começar essa análise a partir da realidade dos próprios alunos. Este exercício de relação e interdependência entre as esferas micro e macro, nada mais é então, do que aquele que chamamos de imaginação sociológica.

Por exemplo, na página 37 dos PCNEM é sugerido que: “Cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de compreender e avaliar o impacto desse conjunto de transformações nas suas próprias vidas”. Ao dizer “conjunto de transformações” o texto se referia as do mundo do trabalho. Outro momento em que a categoria de “imaginação sociológica” não aparece explicitamente ainda que a sugestão da sua prática ocorra, é quando o documento explica a transformação de instituições como a família e o estado, a partir da agência de novos atores, como aqueles que integraram o movimento feminista.

No PCNEM+, a parte que trata das “Sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia”, para ensinar sobre o *Indivíduo e Sociedade* sugere ao professor

“Fazer com que o aluno se perceba como integrante do todo social e, ao mesmo tempo, dos vários grupos e subgrupos que formam a sociedade. Ele traz sua vivência, analisa teorias e constrói conhecimentos. O estudante vai perceber que utiliza, no cotidiano, uma série de conceitos das Ciências Sociais, como os de sociabilidade, interação social, comunidade, grupo social, papéis sociais, organização social, sociedade etc. Além disso, pode

relacionar sua biografia, ou de sua família, com a história social. O educando pode perceber, também, como os fatores sociais influenciam suas escolhas, mesmo que isso não seja, de imediato, evidente” (p. 93).

Para tratar do tema “As instituições sociais e o processo de socialização” sugere fazer que o aluno perceba que

“Os diversos processos sociais associativos (cooperação e acomodação) e dissociativos (competição e conflito) constroem as pontes que ligam o indivíduo à sociedade. Nesse momento, o aluno pode identificar e analisar o discurso teórico da Sociologia, para ser capaz de adquirir um novo olhar para a realidade social” (p. 93).

Já no eixo “Política e Sociedade” é indicado ao professor perceber que o caráter científico das teorias e dos conceitos da política deve ser “um objetivo sempre presente nas aulas de Sociologia. Além disso, o educando deverá compreender os fatores que levam à mudança, identificando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas” (p. 97).

Nas OCNEM, o exercício da imaginação sociológica aparece quando o documento sugere três tipos de recorte para o ensino das Ciências Sociais: conceitos, temas e teorias. Ao utilizar o primeiro, os conceitos, aparece como vantagem que já no Ensino Médio o aluno desenvolva

“(…) uma capacidade de abstração muito necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, e para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências. Um conceito é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade” (p. 118).

Dessa maneira, ao sintetizar ações sociais em um conceito, também para explicá-las como uma totalidade, o aluno precisa, necessariamente, transitar entre as esferas micro e macro. Considerando que, se por um lado, as ações sociais se ampliam transformando instituições e criando movimentos sociais, dialeticamente, as instituições e os movimentos sociais – nas suas mais variadas formas – interferem nas ações sociais de grupos menores, mais ou menos concentrados.

Ainda no que diz respeito à imaginação sociológica, no currículo mínimo de 2011, encontramos que a distribuição de temas comuns nos três anos do ensino médio

“(…) teve por objetivo garantir a transversalização dos conteúdos. Assim, eixos temáticos fundantes das ciências sociais, como cultura, política e trabalho, atravessam as três séries do ensino médio, nas quais o estudante poderá transitar pelos principais debates da sociologia, da antropologia e da ciência política, sempre articulados às questões candentes do debate social e

político nacional e à realidade de sua própria comunidade e de seus grupos de referência” (p. 5)

Já no Currículo mínimo de 2012, temos uma menção direta à imaginação sociológica logo na apresentação do documento, entendendo-a como um dos objetivos da disciplina no ensino médio:

“Assumimos como objetivo da disciplina, além dos previstos em documentos normativos e legais, a noção de que a disciplina Sociologia deve levar o aluno do Ensino Médio a desenvolver os tipos de raciocínio próprios às Ciências Sociais, desnaturalizando as relações sociais, estranhando o que lhe é familiar e, sobretudo, desenvolvendo o que Wright Mills denominou “imaginação sociológica” (p. 4).

Este trecho do currículo mínimo chama nossa atenção para o último sentido que, acredito, possui a sociologia no currículo do ensino médio: o exercício de *estranhamento e desnaturalização*. Na coleção explorando o ensino de Sociologia, publicada em 2010 pelo Ministério da Educação, Amaury Cesar Moraes e Elisabeth da Fonseca Guimarães, entendem o exercício de estranhamento e de desnaturalização como princípios epistemológicos da própria disciplina de sociologia. Eles definem:

“Estranhar, portanto, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar” (p. 46).

E chamam a atenção para a importância do exercício do estranhamento, inclusive, daquilo que, aparentemente, já conhecemos:

“Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade” (p. 46).

As contribuições de Moraes e Guimarães nos levam a uma variação desse exercício, típico da Antropologia: transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. Gilberto Velho (1987), ao lembrar Da Matta, explica:

“O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente” (p. 126)

Dessa maneira, transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar, assim como a prática de estranhar (coisas, pessoas, situações), nada mais é do que a nossa capacidade de duvidar de nossas próprias impressões sobre elas na tentativa de entendê-las como e porque são, e não como e porque dizem ser. Ainda que ambas as perspectivas não sejam, necessariamente, excludentes entre si.

Já quanto ao exercício de desnaturalizar, Moraes e Guimarães (2010) na coleção explorando o ensino de Sociologia, dizem que

“Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (p. 47)

Isso nos ajuda a compreender os motivos pelos quais ouvimos tantos discursos “naturalizadores” em sala de aula. O exercício que vai na contramão dessa prática exige destreza do professor, pois, se por um lado, é desse discurso que deve partir, como os próprios documentos oficiais sugerem, por outro, através do domínio teórico e metodológico das ciências sociais é também esse discurso que precisa extrapolar. Há de se tomar cuidado, porém, para que o aluno não se perca de uma ponta a outra do processo, quer seja ele o de desnaturalização ou o de estranhamento, que, como finalidade última, auxilia no desenvolvimento de sua imaginação sociológica. Moraes e Guimarães (2010) concluem:

“É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor” (p. 48).

Nos PCNEM, os termos estranhamento e desnaturalização não aparecem, mas é possível encontrar sugestão equivalente quando o documento diz que:

“Sendo assim, proporcionaríamos ao aluno a possibilidade de transpor uma postura etnocêntrica (que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo ao lidar com as diferenças e com as minorias sociais), tendo como referência a prática de relativizar a realidade social. Nesse sentido, o saber antropológico nos fornece instrumentais de suma importância que

possibilitam modificar as relações interpessoais cotidianas. Em suma, **relativizar** significa conviver com a diversidade de forma plena e positiva. Isso implica compreender que o “alter” tem uma lógica própria de percepção da realidade, que não pode ser desqualificada ou vista como “superior” ou “inferior”, num mundo ainda marcado pela intolerância. E este relativizar seria, dentro de nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da cidadania plena” (p. 39).

Nos PCN+ também não há nenhuma menção a esses conceitos, o que mais se assemelha à ideia de estranhamento e desnaturalização são as sugestões para reflexão dos assuntos superando a perspectiva do senso comum. Já nas OCNEM a palavra estranhamento aparece 7 vezes, estando, em 4 delas, acompanhada da ideia de desnaturalização. Alguns exemplos de onde elas aparecem são nas sugestões de práticas de ensino e recursos didáticos. Onde

“Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequados aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público –, que são condicionados mais a ver do que a ouvir, que têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – estranhamento e desnaturalização” (p. 129)

E ao propor excursões, visitas a museus ou parques ecológicos é importante considerar que

“(…) essas práticas são as mais marcantes para a vida do estudante. Guardam em si a expectativa de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizado que jamais será esquecida. A escola que puder propiciar a seus alunos esse tipo de experiência deve fazê-lo. Mas quando o custo da excursão é impraticável, uma simples caminhada ao redor do quarteirão ou pelas ruas do bairro da escola, se forem levados em conta aqueles procedimentos críticos de estranhamento e desnaturalização, pode guardar riquezas visuais interessantíssimas e capazes de propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio” (p. 128)

No currículo mínimo de 2011 recomenda-se “que a implementação deste currículo passe pela proposição aos estudantes de exercícios de pesquisa empírica, como instrumentos para produção do devido estranhamento na observação da vida social” (p. 6). E ainda que como habilidade e competência a ser alcançada no segundo bimestre do 1º ano do ensino médio que desnaturalizemos “as visões de mundo através da observação de diferentes culturas e formas de construção da identidade coletiva” (p. 8).

Já no currículo mínimo de 2012 há referência direta ao exercício de desnaturalização e estranhamento, tal como já havíamos visto a respeito da imaginação

sociológica, como um dos sentidos da sociologia no currículo da educação básica, vale lembrar:

“Assumimos como objetivo da disciplina, além dos previstos em documentos normativos e legais, a noção de que a disciplina Sociologia deve levar o aluno do Ensino Médio a desenvolver os tipos de raciocínio próprios às Ciências Sociais, desnaturalizando as relações sociais, estranhando o que lhe é familiar e, sobretudo, desenvolvendo o que Wright Mills denominou “imaginação sociológica” (p. 4)

Apesar da redução expressiva de competências e habilidades a serem alcançadas, no segundo bimestre do primeiro ano, mantém-se como uma delas “Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais” (p. 6).

Através de algumas definições epistemológicas e trechos dos documentos oficiais citados neste capítulo, busquei evidenciar que intencionalmente ou não, os sentidos que hoje atribuímos à disciplina de sociologia, sempre estiveram presentes nos documentos oficiais de alguma maneira, quer seja naqueles que a inserem ou a sustentam no currículo do ensino médio. É possível perceber que eles aparecem de maneira mais fluída nos primeiros documentos e de maneira explícita e concentrada nos mais recentes. Isso se deve, acredito, sobretudo, a união do corpo discente e docente de sociologia em eventos onde a troca entre os pares, assim como no início do processo de institucionalização da disciplina no Brasil, permitiu aos mesmos chegar a consensos sobre seus objetivos com a disciplina, suas facilidades, dificuldades, desafios, experiências com metodologias de ensino, métodos avaliativos, conteúdos primários, secundários, transversais, dentre outros.

A emergência dessa agenda nasce, principalmente, após a lei 11.684/08 que garante à sociologia um espaço no currículo bem maior do que costumava ter. Ainda que apenas recentemente tenhamos, de modo consensual, chegado a esses sentidos, vale frisar, mais uma vez, que eles sempre estiveram presentes nesses documentos e que sua percepção só é possível através de uma leitura que extrapola a redação literal dos textos percebendo também as nuances existentes nas entrelinhas. Uma leitura, enfim, atenta a tudo aquilo a que tem servido as leis e as propostas curriculares que tratam dos saberes sociológicos na educação, quer seja na esfera nacional ou estadual.

A partir daí a pesquisa de campo que desenvolvo está muito interessada em perceber de que maneira esses sentidos são experimentados em sala de aula. Quero dizer, se na esfera das orientações nacionais e estaduais são esses os sentidos atribuídos

à sociologia, quando eles são somados à formação do professor da disciplina, à heterogeneidade de trajetórias pessoais e escolares dos alunos de determinada turma, aos seus (des) interesses pelo assunto, aos tempos de aula que essa disciplina ocupa no currículo, enfim, que sociologia temos? Antes de contextualizar você no campo onde a presente pesquisa foi desenvolvida, vale pensar um pouco mais, e para tanto contaremos com a ajuda de Basil Bernstein, em como acontece o processo de recontextualização desses saberes.

1.2 – Como os saberes sociológicos e seus sentidos são recontextualizados na escola? Uma análise a partir das contribuições de Basil Bernstein.

Em primeiro lugar é preciso perceber que inserir uma nova disciplina no currículo da educação básica significa inserir uma nova linguagem na escola e divulgá-la para os alunos. Significa veicular de maneira mais democrática as perspectivas, pesquisas e expectativas de uma ciência, ciência esta que os auxilia a desenvolver uma série de competências e habilidades úteis para suas vidas. Para tanto, precisamos de alguém que possa colocar este conhecimento, esta linguagem em movimento na escola: o professor.

O professor é aquele que domina, em virtude da sua formação, uma linguagem específica, a linguagem de uma ciência, que pode ou não se transformar em uma disciplina a ser ensinada na educação básica. No caso específico da sociologia, ela o é. O que faz do professor um especialista é, como já foi dito, o fato dele conhecer e dominar os códigos de determinado campo do conhecimento.

O *código* é um “conjunto de princípios (...) que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo” (LEITE, 2007, p. 25). A legitimidade do discurso do professor nessa “regulação comunicativa” vem também do seu *controle simbólico*.

O *controle simbólico* é entendido por Bernstein (1996) como o “processo de especialização das consciências através de interações comunicativas, as quais (...) veiculam uma distribuição de poder resultante de disputas entre os diferentes grupos sociais pelo direito de impor socialmente suas construções culturais” (p. 190). O que justifica o fato de que nem todas as “construções culturais” são ensinadas na escola, mas apenas as que venceram tais disputas. Assim, o *código pedagógico*, isto é, aquele que

advém da *pedagogia*, entendida pelo autor como “todos os processos de aquisição de novos conhecimentos, valores, posturas e comportamentos, em interação com um transmissor, que também poderá atuar como avaliador” (LEITE, 2007, p. 25), permite a abordagem “das articulações entre as microinterações comunicativas escolares e as macroestruturas sociais, implicando o reconhecimento da existência de uma hierarquia nos padrões de comunicação possíveis nas instituições de educação formal” (LEITE, 2007, p. 25).

Dito de outro modo, algumas linguagens (código pedagógico) são escolhidas para estarem na escola em detrimento de outras. Para compreender como isso acontece, a dimensão política deve ser considerada. Pois as ciências “campeãs” nessas disputas, ou seja, as escolhidas para estarem na escola, também significam um grupo coeso e consistente de especialistas e simpatizantes capazes de provar em esferas burocráticas que estes conhecimentos (códigos) são fundamentais para algumas instâncias do ensino, visto que através deles os alunos serão capazes de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a vida em sociedade (controle simbólico), por exemplo. Por isso o autor faz referência ao fato de que as microinterações comunicativas escolares estão, no código pedagógico, articuladas com as microestruturas sociais.

O que regulamenta esses códigos pedagógicos, segundo o autor, são os princípios de *classificação* e de *enquadramento*. Devemos entender por *princípio de classificação* a área a que o discurso pertence. No caso do objeto desta dissertação, o discurso é classificado como sendo da sociologia. Ao termos um discurso classificado, temos limites para operar com ele. Se meu discurso é classificado como da sociologia, por exemplo, devo operar apenas com aqueles conteúdos, categorias, conceitos e teorias que lhes dizem respeito. Ter o meu discurso qualificado implica ainda dar a ele legitimidade, além, é claro, de através dele, exercer determinado poder simbólico sobre outros que não o possuem. Falo desses códigos porque os domino, e só porque os domino, é que posso falar deles.

Já os *princípios de enquadramento* são os “padrões” em que se inserem determinados discursos classificados. São espécies de regras de realização, de metodologias, de maneiras de se trabalhar com esse discurso em determinada lógica “seleção, sequenciamento, compassamento e regras criteriosais para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor e adquirente” (LEITE, 2007, p. 27). O

primeiro princípio tende a regular “o quê” enquanto o segundo “como” esse código pedagógico irá funcionar.

Dentro desses princípios de enquadramento, podemos perceber e analisar algumas práticas pedagógicas, isto é, algumas pedagogias. Bernstein as divide em dois tipos: a visível e invisível. O que as classifica em uma coisa ou outra é, sobretudo, o grau de explicitação e de rigidez das suas regras de realização. Assim, na pedagogia visível as “relações hierárquicas entre professores e alunos, as regras de organização (sequenciação, ritmo) e critérios são explicitados e, portanto, conhecidos pelos alunos” (BERNSTEIN, 1998a, p. 139). No que diz respeito à avaliação, na pedagogia visível seus critérios são claros e rígidos, quase sempre sustentando um modelo de avaliação por desempenho, isto é, valorizando o desenvolvimento de habilidades especializadas e necessárias aos alunos a fim de produzir determinados textos/discursos. O ritmo dos alunos deve ser um só para todos, o que pressupõe o suporte da família para garantir que todos aprendam da mesma maneira e no mesmo tempo, as mesmas coisas. Ocorre que isso nem sempre é possível, sobretudo para as famílias trabalhadoras, que muitas vezes, pelas mais variadas razões, não podem assumir, elas próprias, esse acompanhamento, tão pouco pagar professores particulares para tal função.

Já nas pedagogias invisíveis, as regras de realização das atividades são menos claras e mais fundamentadas em “teorias complexas sobre o desenvolvimento da criança” (BERNSTEIN, 1998a, p.139). O ritmo de aprendizagem dos alunos é flexibilizado de acordo com os limites e potencialidades de cada um. As avaliações são mais interessadas no desenvolvimento da criança/jovem em determinado período e não materializada em números capazes de medir o desempenho de cada um. Outra diferença entre ambas é que a pedagogia invisível tende a ser mais custosa que a visível, já que precisa de mais espaços e materiais de e para a experimentação dos alunos. Pressupõe maior tempo de vida escolar além de exigir professores com perfil e formação mais afinados a essa lógica de ensino e aprendizagem. Esta pedagogia está mais atrelada ao conceito de competência. Segundo Bernstein, “As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas” (BERNSTEIN, 2003, p. 77).

Seja a pedagogia utilizada a visível ou a invisível, devemos sempre lembrar, como valoriza Bernstein, da sua dimensão comunicativa. Diferenças de ordem cultural também determinam sistemas de falas diferenciados. Por isso, Bernstein também chama

a nossa atenção para os códigos elaborados e restritos. Os *códigos elaborados* operam com uma gramática mais complexa, utiliza verbos na voz passiva, diversidade de adjetivos e advérbios, por exemplo. Já os *códigos restritos* têm estruturas gramaticais mais simples, pouca utilização do recurso de subordinação das orações e frequente integração com recursos não verbais de expressão (BERNSTEIN, 1996, 1998^a apud LEITE, 2007, p. 39). Nesse sentido, o autor vai dizer que o fracasso escolar daqueles que só dispõe desse tipo de discurso para expressar-se ou, segundo Leite (2007, p. 39), dar “inteligibilidade à sua experiência de educação formal explicar-se-ia pela utilização do código elaborado nas escolas - código esse que se apresenta familiar, por outro lado, para as crianças oriundas dos setores médios e superiores das populações”.

Bernstein interessado em criar, ele próprio, uma linguagem conceitual capaz de descrever os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas cria o conceito de *dispositivo pedagógico*. O dispositivo pedagógico regula a comunicação, isto é, a linguagem, os códigos pedagógicos, segundo um sistema de regras provisoriamente estável. Vale lembrar que o dispositivo pedagógico tem sua dimensão ideológica, pois são contextuais, resultantes de jogos de poder social e historicamente localizados. Quero dizer, a lógica com a qual um professor se comunica, orienta sua prática, põe-se em contato com o outro, ensina determinada coisa a alguém, por exemplo, não deve ser naturalizada, mas compreendida em seu contexto histórico, político e social. O que nos ajudará a perceber as “verdades”, os “princípios” que orientam esse trabalho pedagógico.

O controle pretendido pelo dispositivo pedagógico organiza sua atuação através de: *regras distributivas, regras de recontextualização e regras de avaliação*. As regras distributivas são aquelas que regulam “*quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que *condições*, determinando (...) quais conteúdos devem ser considerados “pensáveis” e quais devem ser considerados “impensáveis” nas sociedades em que circulam” (LEITE, 2007, p. 31).

Submetidas a estas regras estariam as regras de recontextualização, muito importante para nós. O contexto recontextualizador desses conhecimentos entendidos como “pensáveis” e inseridos no currículo da educação básica, por exemplo, podem ser divididos em dois grupos: o campo recontextualizador oficial, também entendido como campo primário, e o campo recontextualizador pedagógico, também entendido como campo secundário.

O *campo recontextualizador oficial* seria criado e dominado pelo estado e seus agentes especializados. Ele tenta moldar o “discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes, o qual traria a marca ideológica desse Estado, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas” (LEITE, 2007, p. 33). É importante destacar que a dimensão ideológica no discurso pedagógico é fundamental para a concepção bernsteiniana.

O *campo recontextualizador pedagógico* é constituído pelos pedagogos e outros formadores de professores e pesquisadores das escolas, dos departamentos das ciências da educação das universidades, das fundações privadas de investigação educacional, dos meios especializados de educação (como revistas e editoras) e até mesmo por aqueles que não são especializados, desde que sejam capazes de influenciar os arranjos locais de educação, bem como seus agentes ou práticas. Neste campo, vale frisar, frente a tantas interferências/influências locais, regionais e nacionais, quer sejam curriculares, avaliativas ou práticas, o professor garante apenas uma *autonomia relativa* diante do contexto de recontextualização pedagógica que promove e do qual faz parte.

Para concluir a gramática estruturante do dispositivo pedagógico, Bernstein fala sobre as regras de avaliação, que são submetidas às regras de distribuição e de recontextualização. Essas regras, embora definidas pelo discurso pedagógico, são concretizadas em sala de aula através da prática contínua de avaliação, que explicita os “níveis a serem alcançados em cada instituição de ensino, a forma de transmissão e o conteúdo a ser transmitido” (LEITE, 2007, p. 35).

Assim, a recontextualização pedagógica é o processo pelo qual passam determinados saberes ao saírem de seus campos científicos e chegarem à escola. Em linhas gerais, ao falar sobre o processo de recontextualização de uma disciplina no contexto escolar, Bernstein nos ajuda a compreender que algumas das formas de currículos mencionados neste primeiro capítulo é fruto de sentidos atribuídos à disciplina pelo seu campo recontextualizador oficial, apenas. Outras, porém, levam em consideração as demandas do campo recontextualizador pedagógico. Neste último campo, a compreensão dos princípios de classificação e enquadramento de uma disciplina não só a legitima como ajuda seus agentes recontextualizadores, sobretudo os professores, a ordenarem as maneiras como as mesmas podem ser, quer seja através de pedagogias visíveis quer seja através de pedagogias invisíveis, ensinadas.

Ao percebermos o tipo de proposta de código adotado para os alunos (*código de seleção* para conteúdos em caráter disciplinar e *código integrado* para aqueles que devem ser compreendidos no bojo de suas “áreas”), fica mais fácil percebermos também a escolha por modelos pedagógicos que tenham por objetivo desenvolver habilidades e competências ou apenas valorizar o desempenho alcançado pelo aluno.

Além disso, deve-se somar ao processo de recontextualização de uma disciplina, o próprio contexto escolar no qual ela está inserida: a comunidade a que pertence a escola, o público atendido por ela, sua faixa etária, as necessidades locais, dentre outros. Desse modo, é o levar em conta todas essas variáveis (curriculares, práticas, metodológicas, ideológicas, políticas e sociais) que a sociologia, de modo bem particular e diferente daquela que encontramos no ensino superior, se apresenta na escola básica. Pois, se há, por parte dos especialistas, professores, pesquisadores e etc, um interesse em tornar a disciplina de sociologia (já recontextualizada) útil, dotada de significado para estes jovens, estes, ao significá-la também, oferecem aos especialistas um novo objeto de estudo: o que fazem com toda essa recontextualização. É o que veremos nos próximos capítulos através da análise do campo.

CAPÍTULO 2

O TRAJETO DA PESQUISA: DO PLANEJADO AO REALIZADO

Neste capítulo apresentarei o trajeto da pesquisa: das coisas que planejei as coisas que realizei. Isso diz respeito basicamente, à metodologia que escolhi para alcançar o objetivo geral de compreender como os alunos do ensino médio se relacionam com os saberes sociológicos, bem como os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as variáveis que permeiam o relacionamento dos alunos com os saberes sociológicos; (2) reconhecer o sentido dado pelos alunos à sociologia e (3) conhecer as metodologias utilizadas pelo professor durante as aulas de sociologia. À medida que justifico a escolha da minha metodologia, descrevo como ela foi desenvolvida. Nos momentos em que ela precisou ser flexibilizada, explico também porque e como isso ocorreu sem causar prejuízos à pesquisa. Por fim, conto como foram minhas tentativas até que pudesse, enfim, dar início ao campo.

2.1 – Metodologia da pesquisa

Como anunciado na introdução deste trabalho, a metodologia utilizada nessa investigação foi composta por: (1) por minha observação participante nas aulas de sociologia de uma turma de primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ durante o segundo e o terceiro trimestre do ano de 2016; (2) pela análise dos questionários de perfil respondidos pelos alunos e docente da turma; (3) por balanços do saber respondidos exclusivamente pelos alunos, (4) pela análise dos conteúdos da página virtual da turma: os Vinteúnicos e (5) por uma pesquisa documental a respeito da história do colégio e do ensino de sociologia na instituição. Vejamos detalhadamente de que maneira cada uma delas contribuiu para a presente pesquisa.

2.1.1- A observação participante

A principal metodologia utilizada pela pesquisa foi a observação participante. A justificativa para isso é que somente através do acompanhamento “de perto e de dentro” (Magnani, 2003) – típico da observação participante - da rotina desses alunos, eu consigo perceber como eles se relacionam com os saberes sociológicos e o que fazem com eles.

Fonseca (1999) afirma que a antropologia, disciplina “mãe” da observação participante, procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros. Corroborando com esta perspectiva, Rosistolato e Prado (2015) dizem que a antropologia costuma ser apresentada como uma ciência feita por aqueles que “decidem relativizar suas visões de mundo com base na observação e na análise das concepções presentes em culturas diferentes das suas”. Assim, para que possa compreender como os alunos se relacionam com os saberes sociológicos, serão as suas próprias perspectivas, opiniões e discursos os mais significativos nesta análise.

Fonseca (1999) nos lembra ainda que é a insistência - na visão antropológica - no aspecto social de comportamento que leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual. Perspectiva esta que compartilho com a autora e que acredito validar esta experiência de pesquisa, já que espera-se, ao seu final, poder relacioná-la a outros casos parecidos. Fazendo deste estudo de caso, mais que o estudo de um caso.

Uma coisa, porém, é importante ser esclarecida: embora uma pesquisa que envolva a observação participante possua semelhanças práticas e epistemológicas com a pesquisa etnográfica, elas, de nenhuma maneira, significam a mesma coisa. Por isso, entendendo a parte correspondente ao acompanhamento das aulas, as conversas que tive com os alunos, os princípios que orientaram a maneira que agi com eles e com a comunidade escolar, minha percepção, descrição e análise do campo, dentre outras coisas, exclusivamente, como fruto da minha observação participante nas aulas de sociologia. Já o uso de referenciais teóricos que tratam de pesquisas etnográficas em educação é feito, apenas, quando estes endossam características desse tipo de pesquisa pertinentes também à prática e à epistemologia da observação participante.

Tocar nessa questão parece oportuno para que não cause no leitor nenhum tipo de confusão ou expectativa. Magnani (2012) afirma que

“É preciso ressaltar que a etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa, pronta, que se pode usar de qualquer maneira. Como método, foi forjada pela antropologia ao longo da sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. Se não, ela passa de método a ferramenta, sendo empregada de maneira trivial, rasa. Isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência. A expressão “observação participante”, então, virou lugar comum; qualquer ida a campo vira observação participante. Os profissionais de outras áreas precisam entender que para produzir uma

etnografia, é preciso antes conhecer as boas etnografias que já foram feitas.
(p. 175)

Este estudo, porém, apesar de se reconhecer como uma observação participante, não se trata de “qualquer ida a campo”. Trata-se do acompanhamento por cinco meses das aulas de sociologia de uma turma do primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ. Aulas essas que assisti após ter conhecido “boas etnografias que já foram feitas”. Somado a isso, acrescento os conhecimentos da disciplina “Estudos etnográficos em educação” que cursei durante os seis meses que precederam minha pesquisa de campo no curso de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, ministrada pelo professor Rodrigo Rosistolato, cujas perspectivas a respeito da impropriedade de uma pesquisa compreendida como “de tipo” etnográfico ou “de cunho” etnográfico, compartilho⁸. Exatamente por isso, e para evitar que a presente investigação seja definida dessa maneira é que me adianto na questão.

Mas, porque não definir essa pesquisa como etnográfica? Porque concordo com Oliveira (2013) que:

“Quando pensamos na etnografia, à primeira vista, em especial para aqueles não versados no campo da Antropologia, podemos fazer uma referência simplesmente a uma dimensão técnica, como se a etnografia fosse uma forma de coletar dados. Contudo, essa perspectiva, extremamente recorrente, implica em um equívoco epistemológico profundo, pois os dados não estão simplesmente postos, pronto para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, por que não?, sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo” (p. 71)

A rotina da turma 21B era extremamente intensa. O único tempo que tinham de sociologia era aquele das 09h às 9h:50min às quartas-feiras. Ou seja, oficialmente, com os alunos, os 50 minutos da quarta-feira eram os únicos que tínhamos juntos. Ocorre que eles eram sempre preenchidos pela aula, que começava pontualmente às 09h e terminava, também pontualmente, às 09h:50min. Isso limitava minhas investidas de diálogo com alunos que se sentavam no meu entorno há aproximados 10 minutos, que era, geralmente, o tempo destinado para que os alunos copiassem a matéria do quadro (quando havia). Ainda assim, por vezes, percebia que não era o momento para investir

⁸ Para maior aprofundamento na questão, ler o artigo intitulado “*Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação*” de Amuraby Oliveira, publicado em 2013 e disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/322/312>. Acesso em 30/12/2016.

em qualquer diálogo, não apenas pelos alunos terem pouco tempo para copiar ou pelo professor precisar que eles fizessem isso rápido, mas por perceber que muitos tinham dificuldades de fazer isso sem desconcentrar-se e não gostaria de ser eu, a responsável por qualquer equívoco de compreensão.

Fora do contexto das aulas de sociologia era muito difícil encontrar com os alunos, mais adiante será possível perceber como eles possuíam uma rotina pessoal também intensa, e como estudavam de manhã, se tivéssemos que conversar teria que ser a tarde. Tarde essa que estava sempre ocupada por alguma atividade extracurricular. No sábado os alunos também estudavam e a lógica de sair “correndo” da escola para seus compromissos era a mesma. Domingo, o único dia que tinham para descansar, não convinha que marcasse nada com os alunos. Sem ser no contraturno ou no sábado, a terceira alternativa para estreitar nossos laços seriam as festas da escola. No período em que estive desenvolvendo a pesquisa, houve apenas duas: (1) Arraiá CAP UFRJ, em julho, que como começaria pela manhã e só terminaria no final da tarde, inviabilizou encontrá-los concentrados em algum momento da festa, que alguns alunos já tinham, inclusive, me dito que não iriam e (2) FestCAP, em setembro, que equivale ao sarau do colégio, onde os alunos (aqueles que participaram) estavam envolvidos cada um em suas respectivas atividades, tendo pouco tempo disponível.

Todos os instrumentos da pesquisa que, em um primeiro momento, haviam sido planejados para que os alunos fizessem em aula, como os questionários de perfil e os balanços do saber, precisaram ganhar novos contornos para que eles pudessem fazê-los em casa, onde teriam mais tempo disponível. Eu os entregava e combinava um dia para que pudessem trazê-los novamente. Vale ressaltar o quanto isso dificultou o meu acesso aos documentos em função do não cumprimento dos prazos por parte de 50% dos alunos da turma. Essa foi a única maneira de garantir o material sem que atrapalhasse o único tempo por semana que tinham de aula. Ainda assim, os 5 minutos que pedia ao professor para que pudesse explicar a turma como preencher os instrumentos, embora nunca me tenham sido negados, percebia como faziam falta no final das contas, onde mais do que precisava ser explicado ou esclarecido ficava para a próxima aula.

Esse contexto dificultou os meus momentos com a turma. Nesse sentido, minha principal via de “escuta” daqueles jovens era através do que escreviam. Se por um lado os instrumentos se mostraram fundamentais para que pudesse garantir, a partir do discurso dos próprios alunos, suas percepções, perspectivas e expectativas quanto à

sociologia, por outro, acredito que uma pesquisa etnográfica demandaria mais tempo de campo, o ano letivo todo, talvez. Demandaria mais tempo para ganhar a empatia de alguns alunos aparentemente “indiferentes” a minha pesquisa, ainda que no final do campo, para ouvi-los e conversarmos mais também. Demandaria mais conhecimento a respeito da cultura dos meus “nativos” e das relações que ali estabeleciam. Mais oportunidades para vê-los e ouvi-los, ainda que no espaço escolar, fora da sala de aula. Mais chances de vê-los nas aulas de outras disciplinas e garantir um filtro importante à minha observação: o quanto da participação dos alunos nas aulas de sociologia estava na conta da disciplina e das escolhas metodológicas do professor e o quanto estava na chave da própria personalidade da turma. Demandaria, enfim, ir mais para “perto” e mais para “dentro” (Magnani, 2003). Considero que essas sejam as fragilidades metodológicas da presente pesquisa. E a justifico pela qual não a defino como etnográfica, mas como uma observação participante. Porém, apesar disso, nenhum desses fatores desqualifica ou pormenoriza a relevância dos resultados obtidos nessa investigação, que em função da plasticidade de sua metodologia, no sentido da possibilidade de adequá-la às necessidades dos alunos e às suas rotinas escolares e pessoais, manteve assegurado o objetivo ao qual se propôs. Assim, pretendendo estar de acordo com os predicados atribuídos por Gilberto Velho (2005) a Foote Whyte na apresentação à brasileira de Sociedade de Esquina, acredito que a “(...) valorização da observação participante certamente não é apenas retórica, mas sim a expressão de uma posição ético-científica voltada para a melhor e mais rica compreensão dos fenômenos sociais, tendo como base o respeito aos indivíduos e grupos investigados” (p. 12).

Acrescido a essa perspectiva, atentei meu olhar também para as variáveis já evidenciadas nas pelas pesquisas de Charlot (1996, 2000 e 2015) como importantes na relação que os alunos estabelecem com o saber: o relacionamento dos alunos com a comunidade, com a escola, pais, amigos e professores. Dito de forma mais sistematizada, interessa-me observar os seguintes aspectos:

- Perfil da turma (quantos são, quantos meninos e quantas meninas, seus nomes, idade, onde moram);
- Relação aluno/aluno;
- Relação professor/aluno;
- As práticas docentes;

- As atividades propostas pelo professor;
- As escolhas metodológicas realizadas pelo docente para trabalhar com cada conteúdo selecionado do currículo;
- Como o professor articula os temas, conceitos e teorias da sociologia;
- Participação dos alunos nas aulas de Sociologia;
- Os comentários realizados sobre a aula e sobre o professor pelos alunos;
- As razões pelas quais o professor chama a atenção da turma;
- As razões pelas quais os alunos elogiam/criticam o professor;
- As questões/dúvidas trazidas pelos alunos;
- As respostas oferecidas pelo professor;
- As preferências ideológicas e políticas dos alunos;
- As preferências ideológicas e políticas do professor;
- As sugestões dadas pelo professor;
- O material didático utilizado pelo aluno;
- Os recursos didáticos utilizados pelo professor;
- A dinâmica/rotina da aula;
- Os eventos que interferem na rotina das aulas;
- As atividades de lazer/espços mais citados/frequentados pelos alunos;
- As avaliações da turma;
- A vista de prova do professor (caso haja);

Vale esclarecer que ao longo de todos os capítulos desta dissertação, os nomes que aparecem para representar a fala e/ou o posicionamento dos sujeitos investigados são fictícios. Essa escolha foi acordada com os alunos da turma que participou da pesquisa bem como com seu professor de sociologia. Tendo seu anonimato garantido, todos demonstraram-se mais confortáveis para participar deste estudo. Além da observação participante, outras quatro metodologias foram usadas: (1) a análise dos questionários de perfil; (2) os balanços do saber; (3) a análise das postagens da página da turma na rede social “Vinteúnicos” e (4) a documentação relativa à história do CAP bem como a do ensino de sociologia nele.

2.1.2- Os questionários de perfil

Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento, presente ou passado etc” (p. 121). No caso do questionário que utilizei nessa pesquisa, ele foi construído a fim de mapear os “perfis” dos alunos. Para tanto, o questionário possui questões abertas, fechadas e dependentes e foi dividido em partes que tratavam (1) do(a) aluno(a); (2) da moradia do(a) aluno(a); (3) da família do(a) aluno(a) e (4) da escola do(a) aluno(a), que muito embora fosse a mesma para todos, era percebida por cada um deles de maneira diferente, além, é claro, de ser o lugar onde cada um deles havia construído uma história e trajetórias diferentes também.

Por questões abertas estou entendendo, tal como Gil (2008), perguntas que dão espaço para que o investigado responda livremente. Por questões fechadas aquelas que, para responder, o investigado precisa, necessariamente, escolher uma das opções que já foram oferecidas. E por dependentes, aquelas que só precisam ser respondidas de acordo com uma resposta anterior afirmativa. Por exemplo, quando pergunto ao aluno para onde ele costuma viajar, essa pergunta só precisa ser respondida se, na pergunta anterior, ele afirma que sim, costuma viajar.

Em função do pouco tempo que tinha com a 21B, pelos motivos já explicados no item anterior, o questionário foi entregue para os alunos para que pudessem ser respondidos em casa, no prazo de duas semanas, e entregues na data combinada. De fato, não foi isso o que aconteceu. Se por um lado a plasticidade dos instrumentos foi um fator determinante para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, apesar do pouco tempo das aulas de sociologia, por outro, após cada prazo de entrega que se encerrava começava minha luta com os alunos para que eles, em meio as tantas tarefas que tinham durante a semana e aos fins de semana, não se esquecessem de levar os instrumentos no dia das aulas de sociologia.

Duas semanas após o prazo de entrega ter se encerrado, ainda faltava cerca de 20% da turma entregar os questionários de perfil. Estava certa que não bastava relembrar os alunos toda semana para que levassem os instrumentos. Precisava ser vista e lembrada de maneira permanente. Então recorri em um primeiro momento à página da turma na internet: os Vinteúnicos. Nela, fiz algumas postagens dando como opção para

os alunos algumas outras vias de entrega dos instrumentos. A primeira era por email e a segunda por inbox⁹, onde podiam me enviar os instrumentos tanto no formato de documento, pois os havia deixado na página na versão digital, como por foto ou arquivo cujos documentos estivessem digitalizados. Dessa maneira, consegui recolher todos os instrumentos. Vale frisar que o limite máximo para a entrega deste foi o dia 13 de julho, e apenas no dia 28 de novembro consegui, finalmente, que 100% dos questionários tivessem sido entregues. Não diferente foi a situação do próximo instrumento que apresentarei agora: os balanços do saber.

2.1.3- Os balanços do saber

O “balanço do saber” ou “inventário do saber” (Charlot 1996) consiste em um texto que é escrito pelo aluno em resposta a uma pergunta feita pelo pesquisador, também por escrito. Esta pergunta é sempre genérica, o que leva o aluno a fazer escolhas para respondê-la e, também, para explicá-la. Um exemplo muito utilizado nas pesquisas de Charlot (1996, 2009) é o seguinte: “Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso?”, e ainda, “E agora, o que espero?”. Segundo Charlot (1996), um balanço do saber como este não nos diz tudo o que o jovem aprendeu em casa, na cidade, na escola e em outros lugares, ao contrário, isso nos parece impossível de ser respondido, mas, quando perguntamos “O que para mim é importante em tudo isso”, inevitavelmente o aluno precisará fazer escolhas, e o que é selecionado pelo aluno revela, sem dúvidas, o que nesse processo de ensino e aprendizagem, lhe foi mais significativa. Quando pergunto ainda “E agora, o que espero?” consigo perceber também as expectativas dos alunos de aprendizagem. Expectativas essas que equivalem a todas as coisas que já sabem contrapostas a todas aquelas que exatamente por isso, ainda querem saber.

Alguns estudos da REPERES (Neves, 2011; Reis, 2012; Dieb, 2007) se mostram importantes referências no uso dos balanços do saber em pesquisas educacionais e nas maneiras de analisá-los. Fundada pelo professor Bernard Charlot em 2015, a REPERES é uma plataforma que disponibiliza trabalhos realizados sobre a relação com o saber em todo o mundo para todos os pesquisadores, professores e alunos interessados no

⁹ Na internet, a palavra inbox refere-se ao **bate-papo privado**, principalmente no facebook, através do aplicativo Messenger.

assunto. A sigla REPERES significa, em português, Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber. Em francês, língua mãe do fundador, “repères” significa “referências”.

As pesquisas já socializadas entre os membros da REPERES analisam a relação de alunos e professores com os mais variados tipos saberes e nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino. Vale frisar que até agora, nada fora produzido sobre a relação que os alunos do ensino médio estabelecem com os saberes sociológicos. Embora as contribuições trazidas pela rede sejam de grande valor e vá nos ajudar a compreender as especificidades de pesquisas sobre “relação com o saber”, o exercício de desenvolvê-la no contexto escolar e com a disciplina de sociologia, ainda significa um grande desafio para este projeto de pesquisa e contribuirá com os estudos da rede.

Justamente por isso, em dezembro de 2014, na ocasião uma visita ao professor Bernard Charlot em Sergipe, tive a oportunidade de conversar com ele a respeito da plasticidade desse instrumento. Ele relatou-me quantas mais variações ele poderia ganhar a fim de atender a objetivos variados. Como o meu era o de descobrir como os alunos do ensino médio se relacionavam com os saberes sociológicos, concordamos que o mais adequado seria, em primeiro lugar, saber quais eram as opiniões, perspectivas e expectativas dos alunos em relação à disciplina. Isso diria muito sobre o quanto eles estavam mobilizados para relacionarem-se com ela. Em segundo lugar, perguntá-los dentre tudo o que viram em sala de aula, o que aprenderam. Essa pergunta, tal como a citada anteriormente, não deveria ter a pretensão (isso seria igualmente incabível) de perceber tudo o que aprenderam sobre sociologia, mas, de descobrir, através dos próprios alunos, dentre tudo o que viram, o que lhes havia sido mais significativo (e por que) a ponto de ser mencionado por eles.

Assim, apliquei dois balanços do saber na turma pesquisada. Um no final do segundo trimestre e outro no final do terceiro. A redação do balanço, porém, não tinha o formato de uma pergunta, mas de uma frase que deveria ser completada, ou ainda, que deveria compor um texto, poesia, música, desenho, enfim, eles poderiam completar como quisessem, no formato que quisessem. Sem mínimo ou máximo de linhas. A ideia era deixá-los bem à vontade para fazerem suas escolhas. E tudo isso fora explicado a eles. No segundo trimestre a frase que deveriam completar era: “Acho que a disciplina de sociologia...” e no terceiro trimestre: “Com a disciplina de sociologia aprendi que...”. De maneira geral os alunos responderam através de textos que variavam entre 5 e 10 linhas. Poucos ultrapassaram essa média. E não houve variações no formato.

Seguindo a orientação de Charlot (2009), os balanços foram tratados como um só texto em que se buscou pesquisar regularidades que nos permitisse identificar processos. Ainda de acordo com Charlot (2009) e Bicalho (2009) é possível identificar nos balanços do saber os seguintes tipos de aprendizagens como base: aprendizagens relacionais e afetivas (ARA), aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal (DP), aprendizagens intelectuais ou escolares (AIE), aprendizagens cotidianas (AC), aprendizagens profissionais (APro) e aprendizagens genéricas e tautológicas (AGT). Além destas, Neves (2012) em seu estudo intitulado “Os estudantes da UFF-Campos: quem são e suas relações com o saber”, destaca ainda um novo tipo de aprendizagem: aprendizagens éticas, sociopolíticas, religiosas (AESR).

A especificidade do balanço de saber aplicado nessa pesquisa com o objetivo de (1) conhecer as percepções discentes sobre a disciplina de sociologia e (2) conhecer, exclusivamente, os saberes sociológicos aprendidos pelos alunos durante as aulas (ou aqueles que eles destacam dentre todos que aprenderam), me levou a adaptar as categorias sugeridas pelos autores por outras. Por exemplo, uma das recorrências nos discursos dos alunos diz respeito ao nível de abstração dos saberes sociológicos. Em função disso, dei esse nome a uma das categorias. De acordo com aquelas sugeridas por Charlot (2009), suas características a definiriam como aprendizagens intelectuais e escolares (AIE), o que é bem verdade que ela seja, porém, ao chamá-la assim, deixaria de fora características importantes para a compreensão contextualizada desse discurso, uma vez que essa aprendizagem intelectual e escolar trata, especificamente, da “abstração dos saberes sociológicos”.

Vale frisar que se por um lado, para fins de compreensão dos resultados dessa pesquisa, minha reelaboração das categorias favorece a compreensão do leitor. Por outro lado, para fins de generalização com outros casos, o emprego das categorias sugeridas por Charlot parece bem mais adequado. Contudo, como esse não é, por ora, meu objetivo, o exercício da criação de novas categorias buscou, além de contemplar as especificidades dessa pesquisa, ser mais fidedigno aos discursos trazidos pelos alunos nos balanços do saber.

2.1.4- Os Vinteúnicos

No meu, oficialmente, primeiro dia de campo, após me apresentar e apresentar a pesquisa para a turma, um dos alunos sugeriu que fosse adicionada à página que eles

administravam no facebook. Ocorre que essa página, chamada *Vinteúnicos*, não era apenas da turma que iria acompanhar, mas de todas as turmas do primeiro ano do ensino médio do CAp. Em função disso, o professor disse que se eles não se opusessem, assim como as outras turmas, com as quais falaria posteriormente, em breve poderia me adicionar à página.

A *Vinteúnicos* tinha esse nome em função de, no CAp, as turmas de primeiro ano do ensino médio serem representadas pelo número “21”. Assim, havia as turmas 21A, 21B e 21C. A que acompanhei para fins da presente pesquisa foi a 21B. Os motivos que justificam essa escolha serão expostos no próximo item deste capítulo. De todo modo, apesar de serem as três, turmas de primeiro ano, cada turma tinha um perfil “único”, alunos “únicos”, eram todos “vinte e um”, mas eram todos “*Vinteúnicos*”.

Mas, porque exatamente um aluno proporia que fosse adicionada à página? Porque essa página não era qualquer página, era uma página criada especialmente pelo professor de sociologia das três turmas (que eram a mesma pessoa) como uma extensão das aulas de sociologia.

Heleno, o professor da turma, escreveu na apresentação da página que o objetivo daquele espaço era, sobretudo, servir de depósito de material didático das aulas de sociologia (passadas e futuras). Além disso, ele sugere que a página seja um espaço onde eles possam conversar sobre os conceitos aprendidos e as discussões travadas em sala de aula. De certo, o aluno que sugeriu minha participação na *Vinteúnicos* percebeu que uma página que tinha o formato de extensão das aulas de sociologia poderia ser de grande valia para a minha pesquisa. E foi.

Pouco tempo depois Heleno me adicionou à página e pude ter acesso a todas as publicações. É importante frisar que esta página não tinha outros objetivos se não aqueles estabelecidos por Heleno. Nenhuma aula se iniciava na página, nem era através da página que as aulas eram desenvolvidas. Ela servia única e exclusivamente para que (1) os alunos tivessem acesso antecipado aos anexos que seriam utilizados nas aulas de sociologia (e que deveriam ser lidos previamente); (2) para que tirassem dúvidas, caso elas aparecessem após à explicação da matéria; (3) para travarem discussões e/ou análises sobre materiais com os quais tivessem se deparado (músicas, fotos, charges, situações-problemas e etc) e (4) para avisos que envolvessem ou interferissem nas aulas de sociologia.

Outro detalhe importante é que Heleno, em função do acúmulo de trabalhos que tinha, sempre deixava avisado que poderia demorar um pouco para responder as questões, e que poderia até mesmo, não fazê-lo. Apesar disso, as questões trazidas pelos alunos sempre tinham um feedback, se não de Heleno, que poucas vezes deixou de responder a algum aluno, dos demais colegas, quer fossem da turma do proponente ou não. O conteúdo das postagens realizadas, sua repercussão e a relevância dessa ferramenta no ensino de sociologia estão descritos no capítulo 5 dessa dissertação.

2.1.5- Pesquisa documental

A pesquisa documental foi a última escolha metodológica que utilizei. Isso porque, à priori, acreditei que encontraria muitas pesquisas que tratassem da história do CAp, onde, necessariamente, a sociologia apareceria de alguma maneira. Engano meu. Encontrei uma quantidade razoável de pesquisas a respeito do CAp (Frangella, 2000; Mafra, 2006; Martins, 2015), mas, poucas que contavam sua história, ou ainda, que ao contarem sua história, valorizassem as características pedagógicas do colégio, como seu currículo e etc. Os estudos estavam, geralmente, interessados em analisar a importância do CAp como um colégio de aplicação para os licenciandos da UFRJ ou ainda como um espaço onde determinadas práticas docentes estavam sendo testadas nas mais variadas disciplinas.

Em um segundo momento pensei que recontar essa história através dos professores seria fácil, mas, sempre que tentava me aproximar de alguns para essa conversa, o assunto não avançava. Minha sensação era que às quartas feiras, só os professores mais jovens trabalhavam na escola, dentre os quais muitos deles eram substitutos, e isso inclui o próprio professor de sociologia que acompanhei.

De maneira geral minhas investidas eram encerradas com um “não estava aqui nesse tempo”, “sou novo(a) na escola” ou ainda “sou substituto(a)”. Outra sensação que tinha era que apenas os professores mais antigos – e efetivos – saberiam me contar a história do CAp e dar referências sobre como o ensino de sociologia chegou na escola. Como eles pareciam não estar na escola às quartas – ou nunca os encontrava nos horários em que estavam – decidi procurar a direção.

Agendei uma reunião com a diretora. Assim que nos encontramos e me apresentei, ela começou nossa conversa dizendo que já havia se reunido com a equipe que trata dos assuntos curriculares da escola e que haviam acordado que as próximas

vagas para professores efetivos do colégio seriam destinadas para as disciplinas de sociologia e filosofia. Sorri. De certo ela pensava que minha questão era essa. E até era também. Mas havia outra que me deixava especialmente curiosa. Ao chegar à escola, como contarei adiante, descobri que apenas as turmas de nono ano do ensino fundamental e de primeiro ano do ensino médio tinham sociologia no currículo. Fiquei assustada. Meu espanto aumentava quando cogitava vários fatores, o primeiro e mais fundamental é que essa condição fere a legislação nacional e estadual, como vimos no capítulo anterior. O segundo é que estamos falando do Colégio de Aplicação da UFRJ, um dos mais almejados por pais, alunos e professores no estado. Isso me levou à escola – confesso - com pré-conceitos de que encontraria ali um “tipo” ideal de escola, o que compreendia, entre outras coisas, encontrar um currículo que estivesse afinado com a lei educacional vigente. Só que não. Por fim, por se tratar de um colégio federal, acreditei ainda que chegaria à escola e encontraria todos os professores – efetivos – gozando da sua condição de dedicação exclusiva. Engano meu. O CAP está, atualmente, com muitos professores substitutos que combinam sua experiência na escola com mais uma ou duas, e que, exatamente por isso, se tornam menos “presentes” e “interessados” nos assuntos da escola.

Ora, como a situação da sociologia no CAP ganhou esse formato? O que houve com ela, desde que chegou, para que hoje existisse dessa maneira? Foi isso o que perguntei à diretora. Ela me disse que neste período em que a sociologia chegou ao CAP e que, conseqüentemente, o levou aos atuais moldes, ela não estava aqui e que, por isso, não poderia me ajudar. Mas, conhecia quem poderia fazê-lo. Então ela deu uns dois telefonemas e pediu para que a acompanhasse.

Voltamos para a sala dos professores onde encontrei a professora Maria Laura. Ela é uma das professoras mais antigas da escola, tendo entrado na década de 80 do século passado. Não a conhecia. Logo me questionei como nunca havíamos conversado, mas percebi em seguida que naquele horário, eu geralmente já havia ido embora da escola e era este o tempo vago dela. Era uma quarta feira e equivalia aos últimos tempos do dia, enquanto a aula de Sociologia da 21B era anterior ao recreio. Enquanto lanchava Maria Laura perguntou como poderia me ajudar e a conversa começou. Mal pude conter minha curiosidade, expliquei-lhe brevemente sobre minha pesquisa e logo fui enchendo-a de perguntas. Ela sorriu e disse que começaria a história do começo. De fato, Maria Laura sabia muito sobre a história da escola, a havia vivido “de perto” e de “dentro”

(Magnani, 2003). Então começou a me contar tudo o que lembrava sobre o ensino de sociologia na escola desde que havia chegado ali. Enquanto me contava, muitas datas ficaram confusas e deixavam dúvidas a respeito de como havia sido antes da sua chegada. Ela então sugeriu-me procurar o PROEDES¹⁰ e pesquisar, a partir dessa história, os dados que faltavam para contá-la satisfatoriamente. Foi o que fiz.

Como sugere Fonseca (2002) “A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc” (p. 32). E foi muito disso que vi nos arquivos do PROEDES a respeito do CAP da UFRJ, sobretudo documentos oficiais, cartas, relatórios e fotografias.

Este acervo, algumas pesquisas que contemplam a história política do CAP e as memórias de Maria Laura foi a metodologia utilizada por mim para contar a história do meu espaço de pesquisa, e contextualizar como, nele, o ensino de sociologia ganha o desenho curricular vigente. Tendo esclarecido toda a metodologia que será desenvolvida nesse trabalho, vamos agora à pesquisa de campo, propriamente dita, passando antes, como não podia deixar de ser, pelos caminhos que me levaram até ele.

2.2- Minha (NÃO) entrada no campo

Esta pesquisa não foi desenhada despreziosamente. Logo no final de 2015, ainda no meu primeiro ano no mestrado, comecei a busca por uma escola da rede estadual onde pudesse desenvolvê-la. Alguns motivos me levaram à rede estadual e a fez especial para mim. Durante minha revisão de literatura para a elaboração do projeto de qualificação, tive acesso a muitas pesquisas sobre o ensino de sociologia. A maior

10 O Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) tem suas origens na pesquisa e organização do acervo da Faculdade Nacional de Filosofia, realizada por um grupo de pesquisadores e bolsistas ligados à Faculdade de Educação. Esta investigação teve início em janeiro de 1987 e se desenvolveu até 1990, quando é criado o PROEDES, como um Projeto Integrado. Em 1994, é reconhecido oficialmente como Programa, pela Congregação da Faculdade de Educação e, em 1995, pela Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e pelo Conselho de Ensino para Graduados - CEPG da UFRJ.

O PROEDES surge tendo como preocupações desenvolver estudos e pesquisas, bem como resgatar, recuperar e organizar fontes documentais, procurando articulá-las, colocando-as em relação até constituírem um conjunto, através do qual a memória coletiva passa a ser valorizada, instituindo-se em patrimônio cultural. Texto retirado na íntegra do site do PROEDES disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/proedes>. Acesso em: 04/01/2017.

parte delas (refiro-me ainda às que tive acesso, o que não necessariamente quer dizer que seja o caso da maior parte das pesquisas do campo) tinha acontecido em escolas federais.

Uma hipótese que poderia nos ajudar a entender este motivo seria a de que os professores pesquisadores, isto é, sobretudo aqueles que integram os cursos de Pós-Graduação do país (mestrado/doutorado), não raramente integram o corpo docente de escolas federais. Isso acontece em função da rede federal no Rio de Janeiro ser aquela que promove os concursos mais cobiçados e disputados pelos professores da educação básica e que, exatamente por isso, pode recrutar os de maior conhecimento, título ou prestígio. O atrativo dos concursos desta rede são, entre outras coisas, a oportunidade de dedicação exclusiva e também a remuneração destes profissionais, acima da média dos outros concursos.

O regime de dedicação exclusiva, assim como as possíveis licenças que estas escolas concedem a seus professores durante um período de pesquisa, para que possam dedicar-se à ela, favorece o estudo do seu próprio espaço de trabalho. Nesse contexto, eles possuem acesso facilitado e privilegiado ao seu objeto de pesquisa. No caso de outras redes, como a estadual, não considero impossível que a situação supracitada aconteça, mas, durante todos os anos em que estive na rede estadual, quer seja como aluna, bolsista, estagiária ou pesquisadora, não conheci nenhum caso como este. O que me leva a crer que neste espaço, situações como esta sejam menos recorrentes. Exatamente por isso, e na contramão do que vi durante minha revisão de literatura para este projeto, é que me senti especialmente instigada a realizar minha pesquisa na rede estadual.

Assim, cheguei até o Colégio Paulo de Frontin, na Tijuca, zona norte do estado, através de uma pesquisa exploratória no CESPEB¹¹ de Sociologia da UFRJ. Sendo esta escola, bem como um professor, especificamente, referências no ensino da disciplina entre os pares do CESPEB, procurei-o para que pudéssemos conversar. Lembro-me que cheguei aproximadamente na hora do almoço à escola onde este professor estaria, naquele dia, o dia inteiro. Conversamos enquanto ele almoçava e se preparava para

¹¹ O Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro teve início em 2008. Com a proposta de formação continuada para os professores das redes públicas federal, estadual e municipal de ensino no nível fundamental e médio, na modalidade de especialização que abarca diferentes áreas disciplinares, o CESPEB se propõe a trabalhar com questões importantes a serem discutidas na atualidade.

aplicar prova a uma turma nas próximas horas. Era o tempo que tinha disponível para mim.

Nesta conversa perguntei coisas referentes à sua formação e as suas experiências enquanto docente. Mais adiante conversamos sobre o público atendido pela escola e sobre o perfil dos alunos do terceiro ano, ano no qual desejava realizar minha pesquisa em função dos conteúdos que lhes eram previstos assim como pelo fato de ser o único ano a ter dois tempos de sociologia previstos pelo currículo. Perguntei-lhe ainda sobre como costumava ser a dinâmica das suas aulas, de quais recursos/metodologias lançava mão e como os avaliava. De maneira geral gostei de tudo o que ouvi.

Gostei do que ouvi porque aquelas informações me levaram a crer (ainda que prematuramente) que aquele professor possuía perfil e práticas docentes que suponho, favorecem o relacionamento entre aluno-professor e também e/ou conseqüentemente, o relacionamento aluno-disciplina. Por isso escolhi aquela escola e aquele professor para acompanhar. Acredito que o pesquisador, de alguma maneira, precisa fazer escolhas em relação aos contextos que deseja observar, ainda que isso parcialize suas análises. Quero dizer, poderia ter escolhido um professor menos dinâmico e que privilegiasse o uso do livro didático, da cópia ou de avaliações, por exemplo, isso faria a minha pesquisa ter um resultado “x”. Quando escolho um professor como este que citei, que não privilegiava o uso de livros didáticos, da cópia, das avaliações, mas do debate, das rodas de discussão, de trabalhos em grupo, de eleições internas para a decisão das avaliações da turma, da criação de eventos interdisciplinares, entre outros, levo minhas análises para um resultado “y”.

Entendo que essa escolha já viesse minhas análises de alguma maneira, e restrinja o público do qual estou falando, pois, reconheço, a realidade da escola que escolhi pesquisar, pode não ser, e possivelmente não é, a realidade da maioria. Mas, nesse caso, se tratava exatamente do meu interesse em querer observar o que acontece entre os alunos e a sociologia quando estão nesse contexto “fértil”. Estou chamando de “fértil” um ambiente que lhes agrada, metodologias que lhes deem voz, oportunidades de se expressarem, de se posicionarem, de problematizarem suas próprias falas e o lugar de onde falam, de questionarem a fala e o lugar de onde falam os colegas também, de compreenderem e refletirem sobre o que vivem, o que pensam, o que fazem, o que querem, o que sonham e porque isso é assim e não de outra maneira.

Para mim não se trata, efetivamente, de uma metodologia ser melhor ou pior que outra, de invalidar a importância de quaisquer instrumentos durante o processo de ensino e aprendizagem da disciplina ou de desprestigiar o direito de escolha dos docentes, trata-se, apenas, de acreditar, enquanto docente e pesquisadora, que algumas metodologias se aproximam mais do perfil de algumas disciplinas que de outras, e neste caso, eu acreditava que as metodologias que este professor escolhera para trabalhar estavam mais de acordo com os objetivos da sociologia na escola, e, conseqüentemente, poderia potencializar seu processo de ensino e aprendizagem assim como favorecer um bom relacionamento entre os alunos e a disciplina.

É claro que esse processo de escolha das metodologias de ensino que cada professor utilizará não se trata apenas do perfil deste docente, fatores como: o perfil do alunado da própria turma, as condições de trabalho naquela escola, o sentido atribuído pela comunidade escolar à sociologia, podem influenciar diretamente na maneira como um professor decide trabalhar com a disciplina. Felizmente, no contexto da Paulo Frontin, havia todas as condições favoráveis para que este professor pudesse trabalhar de maneira bem interessante com a sociologia. Então aproveitei a oportunidade para realizar minha observação ali.

Essa observação, porém, durou pouco. Estive na Paulo de Frontin apenas nos dias 19 e 26 de fevereiro. Na semana seguinte, no dia 02 de março para ser mais específica, a greve dos professores da rede estadual se instaurou. A pauta desta greve é a seguinte¹²:

A greve conquistou a mobilização não apenas dos docentes, mas também dos discentes de todo o estado. Logo nas primeiras atividades da greve, alunos e professores se uniam em aulas públicas nas escolas e em passeatas pelas ruas do estado. Pouco tempo depois, foi dada a largada nos movimentos de ocupação das escolas. Alunos da rede estadual de todo o país começaram a se reunir para ocupar as escolas em apoio à greve dos professores e exigindo melhorias na estrutura das escolas, mudanças no currículo, dentre outros. O Colégio Estadual Paulo de Frontin foi a 57ª escola a ser ocupada no Rio de Janeiro, no dia 18 de abril.

Durante todo esse tempo estive afastada do campo. Embora esse cenário seja, para mim, interessantíssimo, não corresponde àquele que precisava para o

¹² Vide texto completo em <http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim667.pdf>.

desenvolvimento da pesquisa que propus, isto é: de um ano letivo “comum”, com aulas semanais de sociologia, em sala de aula e/ou em outros espaços para os quais as aulas tivessem sido planejadas e fossem sempre ministradas por um professor específico. Utilizar o contexto da greve e das ocupações para a minha pesquisa, seria, de fato, estar realizando outra pesquisa. Por este motivo, e com muito pesar, pois pessoalmente estava bem empolgada com o campo que havia começado, é que no meu exame especial do mestrado me foi sugerido que mudasse de escola para continuar realizando a pesquisa.

Ocorre que já estávamos no final do mês de abril e não tínhamos ainda o menor indício de quando a greve dos professores e as desocupações das escolas aconteceriam. Desse modo, minha pesquisa estava totalmente inviabilizada e sem perspectiva de retorno. Em função disso, e priorizando desenvolver minha pesquisa na rede pública de educação, restou-me apenas a rede federal para desenvolvê-la. Ainda que isso ferisse as motivações que me levaram à rede estadual em detrimento da federal, neste momento da pesquisa, ou realizaria a mudança ou correria o risco de perdê-la. Em função do cronograma que deve ser obedecido para a obtenção do título de mestre, não tive outra opção senão migrar de rede.

Na rede federal possuía três opções: o Colégio Pedro II, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e o CAP UFRJ. Optei por não realizar a pesquisa no Colégio Pedro II em função de lá, a sociologia existir no currículo dos alunos desde o sétimo ano do ensino fundamental. De fato, compreender o que é a sociologia do e no “Ensino Médio” nesse contexto seria inviável. Como o CAP UFRJ se localizava longe da minha casa e do meu trabalho, em um momento de desânimo e egoísmo, optei então por migrar para uma unidade do CEFET que era mais próxima da minha residência.

Tudo o que havia lido na universidade sobre as dificuldades em realizar uma pesquisa de campo, e de como essa atividade é dinâmica, complexa e quase nunca acontece como achamos que irá, começou a fazer sentido para mim. Porém, revigorei-me e fui conversar com a coordenadora de sociologia da unidade do CEFET que havia escolhido. Ela se localizava no bairro do Maracanã, também na zona norte do Rio de Janeiro.

Chegando lá, no dia 10 de maio às 10h da manhã, certa de que nada mais daria errado na minha entrada no campo, apresentei-me à coordenadora e comecei a explicá-la sobre minha pesquisa: quais eram meus objetivos, minha metodologia, o tempo que ficaria no campo, o ano que desejava acompanhar, os conteúdos que, especificamente,

gostaria de observar nas aulas de sociologia e etc. A coordenadora me ouviu e, um pouco sem jeito, começou a explicar-me que seria necessário fazer algumas modificações no desenho da pesquisa caso a desenvolvesse lá.

Acontece que no CEFET, o desenho do ensino médio é muito diferente do da rede estadual. A começar pelo fato de que lá, o ensino médio é profissionalizante e possui duração de 4 anos. Isso significa que, junto com as disciplinas de “formação geral”, comum a todos, havia um conjunto de disciplinas “profissionalizantes” e que variavam de curso para curso. Diferentemente do estado, o viés “profissionalizante” da escola, a coordenadora me alertara, aparece em todas as disciplinas, inclusive/sobretudo, na sociologia. O que dá uma “pegada” diferente à disciplina em relação a uma escola de formação geral, como era o caso do estado, por exemplo.

Outra questão no CEFET era o fato de apenas o primeiro e o quarto ano possuírem sociologia durante todo o ano letivo. No segundo e no terceiro ano, a sociologia era oferecida apenas durante seis meses, sendo intercalada com a filosofia nos seis meses seguintes ou vice-versa. Isso se dava em função de cada ano possuir apenas um tempo de sociologia e de filosofia na escola. Para que os professores pudessem então, tornar a aula mais produtiva, acoplavam os tempos e ofereciam as disciplinas apenas em um semestre. Esse fato reduziria meu campo a apenas seis meses, coisa que não gostaria que acontecesse. Por isso, assim que ela me explicou a situação, decidi que faria a pesquisa em uma turma de primeiro ou de quarto ano para que pudesse começá-la imediatamente.

Foi-me sugerido então realizar a pesquisa na turma do primeiro ano já que no quarto, a relação dos alunos com a escola ficava mais fragilizada em função dos estágios que os alunos realizavam e das suas preocupações com os vestibulares. Assim, não era incomum um número significativo de faltas do alunado durante o ano letivo bem como a diminuição do envolvimento dos alunos com as disciplinas e atividades da escola. Ao questionar então sobre o currículo do primeiro ano, informaram-me que seu desenho não contemplava especificamente o trato de “temas”, mas, organizava-se por “pensamentos”, isto é, por correntes teóricas. Perguntei então quais eram as correntes teóricas ensinadas neste primeiro ano e elas contemplavam muito pouco os conteúdos que eu desejava ver serem ensinados e aprendidos em campo. Satisfeita com o que havia ouvido até ali, agradei a coordenadora e retirei-me para pensar no que faria. Dessa vez nem sequer havia conseguido escolher uma turma ou professor para

acompanhar, tão pouco perguntar a respeito da dinâmica das aulas de sociologia e verificar se elas estavam afinadas com as minhas hipóteses.

Não contemplar todos os assuntos que gostaria de ver serem ensinados não era meu maior problema, pois, de alguma maneira, poderia perceber a relação que os alunos estariam estabelecendo com os saberes que estariam sendo ensinados no lugar destes que mais me interessavam. O principal problema para mim era, de fato, o viés profissionalizante. Estudar como os alunos de uma escola técnica/profissionalizante se relacionam com os saberes sociológicos me parece ótimo, um assunto deveras interessante, porém, não era esta, novamente, a pesquisa que gostaria e que havia me preparado para desenvolver. Por este motivo, e ainda evitando realizar a pesquisa no Pedro II em função da sociologia ser uma disciplina muito presente também no ensino fundamental da instituição, achei que valeria a pena entrar em contato com o CAP UFRJ e fazer uma visita a escola.

No dia 18 de maio às 10h estava no CAP para conversar com quem mais tarde vim descobrir, era o único professor de sociologia da instituição. Me apresentei então ao professor da disciplina contando ininterruptamente sobre minha pesquisa, meus objetivos, minha metodologia, o tempo que passaria em campo, os conteúdos que gostaria de observar, preferencialmente, etc e etc. Ao perceber que o professor não dava nem uma palavra sequer e que minha animação não o contagiava, achei melhor parar de falar e dar a vez a ele. Ele, muito delicadamente, para meu absoluto desespero, disse-me que era possível fazer a pesquisa na instituição, mas que, para isso, seria necessário fazer algumas adaptações em seu desenho.

Neste momento pude perceber que minha fisionomia foi mudando involuntariamente, denunciando ao professor toda a decepção que se passava em mim, de novo. Ele, rapidamente, ao perceber o que estava acontecendo, tentou como pôde resgatar minha animação, oferecendo-me palavras de estímulo e consolo. Esforçou-se ainda para mostrar todas as novas possibilidades da minha pesquisa, e que tudo daria certo. O campo é algo solitário, já diziam os clássicos da antropologia. Naquele momento senti-me só, despedindo-me da “minha” pesquisa, pois havia me convencido ali, na terceira tentativa de começar o campo, que já não existia mais a “minha pesquisa”, aquela pesquisa que havia idealizado desde o primeiro ano da pós-graduação, mas, em seu lugar, havia a pesquisa que seria possível desenvolver no contexto político, social e educacional em que me encontrava. E era a ela que deveria me dedicar agora.

Ocorre que no CAP da UFRJ, a disciplina de sociologia só é oferecida para o nono ano do ensino fundamental e para o primeiro ano do ensino médio, ainda que isso fira a lei 11.684 de 2008, que prevê a obrigatoriedade da oferta da disciplina no currículo dos três anos do ensino médio. Sem questionar muito o contexto no qual estava inserida, já que não poderia mudá-lo, aliás, o professor da instituição bem como alguns professores da UFRJ já lutam por essa causa há muito tempo, decidi seguir com a conversa.

O professor me contou ainda que, como esses dois anos tinham a disciplina prevista em seu currículo, e ele era o único professor de sociologia da casa (que não abrisse mais concursos para a função), cada turma de cada ano só contava com um tempo de aula por semana. Ou seja: se desejava trabalhar com a sociologia no ensino médio, não havia o que decidir, minha única opção era trabalhar com o primeiro ano. É possível perguntar então “Ora, se é para pesquisar em uma escola onde há sociologia no ensino fundamental, melhor que seja no Pedro II, onde, pelo menos, o terceiro ano conta com 2 tempos de aula, não?” Acontece que ponderei a diferença entre três anos de sociologia no ensino fundamental (mais três anos no ensino médio), no caso do Pedro II, e um ano apenas de sociologia no ensino fundamental (mais um ano somente no ensino médio), no caso do CAP. De fato, acho que a sociologia no ensino fundamental do CAP interfere muito menos na forma como aqueles alunos do ensino médio se relacionavam com a sociologia do que no Colégio Pedro II, onde a convivência com ela é mais ampla e profunda. Por este motivo decidi permanecer no CAP para realizar a pesquisa, que não podia mais ser adiada.

Minha questão então foi só escolher qual turma de primeiro ano acompanharia, mas isso também não foi difícil. Só havia dois dias na semana em que eles tinham aula, sendo que em um deles eu já possuía outras obrigações com a Universidade. Assim, restaram-me apenas as duas turmas de quarta-feira. Onde escolhi aquela que tinha aula no segundo tempo em virtude da distância entre a escola e minha casa inviabilizar que eu chegasse a tempo de acompanhar a primeira turma. Outro ponto que ficou fácil foi o de ter certeza que a dinâmica daquele professor seria compatível com os meus objetivos de pesquisa, afinal de contas, ele era o único professor que poderia acompanhar, por isso, se o perfil e a prática do docente não estivessem afinados com as minhas hipóteses, naquele momento já estava conformada, teria que mudá-las. Combinamos então que

daria entrada em todos os trâmites burocráticos para desenvolver a pesquisa na instituição e que meu campo começaria no dia 01 de junho, às 09h.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: ESPAÇOS E SUJEITOS

Neste capítulo apresento os espaços e sujeitos envolvidos na pesquisa. Estou entendendo por espaços de pesquisa o Colégio de Aplicação da UFRJ de maneira mais ampla e a sala de aula da 21B – turma que acompanhei as aulas de sociologia - de maneira mais restrita. Nesta sala convivi a maior parte do tempo com aqueles que chamo de sujeitos da minha pesquisa: os alunos da 21B e o professor de sociologia deles, Heleno.

3.1 – O Colégio de Aplicação da UFRJ

No dia 12 de março de 1946 o decreto-lei 9.053 é publicado pelo então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra. Ele estabelece que seja criado um ginásio de aplicação nas faculdades de filosofia de todo o país. No artigo primeiro do decreto está anunciado: “Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”.

Esse decreto é fruto de algumas das ideias “escolanovistas” que a partir da década de 40 até o início da ditadura militar, em 1964, foram difundidas e experimentadas no Brasil. O objetivo era oportunizar uma formação docente significativa para os alunos da didática, ou, como chamamos hoje, os licenciandos, sendo estes alunos matriculados em algum curso de licenciatura cujo principal objetivo é formar professores. Esses alunos aprendiam a docência mediados por professores da faculdade mais experientes, por quem também eram avaliados. A experiência do ginásio de aplicação da UFRJ, neste período ainda chamada de Universidade do Brasil (UB), acabou sendo tão exitosa que, mediante as aprovações de seus alunos nos vestibulares de todo o Brasil, acabou se tornando uma das melhores escolas do país. Mafra (2007) explica:

“O CAp foi fundado em 1948, com a finalidade de complementar a formação dos professores secundários que cursavam a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi). Em poucos anos de funcionamento, devido ao grande número de aprovação em vestibulares, o CAp passou a ser considerado um dos melhores colégios do Brasil. A proposta pedagógica desse educandário, elaborada principalmente por Luiz Alves de Matos, seu diretor por quase vinte anos, preconizava uma educação de elite, formando alunos com sólida consistência intelectual e moral que, em

seus futuros postos de trabalho, pudessem vir a contribuir para a resolução dos problemas brasileiros. O movimento pela “escola nova” está na base dessa proposta pedagógica, que se tornou uma das principais características do Colégio de Aplicação da UFRJ”.

Ainda de acordo com o próprio Colégio de aplicação da UFRJ, ele é

“(…) um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH e a unidade de Ensino Fundamental e Médio da UFRJ. Desempenha a sua função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere à formação de professores, o CAp vem contribuindo para a formação inicial a partir do trabalho pedagógico dos alunos da graduação da UFRJ e de instituições federais conveniadas, assim como a formação continuada mediante a atuação conjunta com a Faculdade de Educação”. Disponível em: <http://cap.ufrj.br>. Acesso em: 09/01/2017.

Atualmente, o CAp está localizado no bairro da Lagoa, na zona sul do Rio de Janeiro. Possui mais ou menos 760 alunos, oportunizando a inserção de cerca de 400 licenciandos na docência. O acesso ao CAp se dá em dois níveis de ensino: no fundamental e no médio. No ensino fundamental o aluno ingressa no Colégio via sorteio, no ensino médio, o processo seletivo é feito através de duas fases. A primeira fase trata-se de uma prova que avalia os conhecimentos de português e matemática dos candidatos. Os que acertam mais de 50% da avaliação são submetidos a um sorteio que determina quem serão os 30 alunos que ingressarão no Colégio no próximo ano.

Se por um lado a prova que os candidatos a uma vaga no ensino médio da instituição precisam realizar os nivela, minimamente, por outro, o esquema de sorteio no ensino fundamental garantiu que o CAp atendesse de maneira mais “democrática” variados públicos da sociedade carioca. O que é interessante perceber nisso tudo, é que embora eles cheguem à escola dos mais variados lugares e com diferentes experiências escolares, políticas, sociais e familiares, parece haver um ethos construído na própria instituição e com os alunos que os deixam especialmente sensíveis às questões políticas e sociais do país. Se essa percepção pode parecer enviesada em função das “questões políticas e sociais do país” serem também, e antes de mais nada, objetos de estudo da sociologia, disciplina cujas aulas acompanhei, Mafra (2006; 2007) teve a mesma impressão ao estudar o movimento estudantil do CAp no período da ditadura militar. Embora o contexto político e social da pesquisa de Mafra seja bem diferente desta, é possível perceber regularidades no comportamento dos discentes tanto quanto na lógica de ensino da escola até os dias de hoje.

“Ao buscarmos entender as razões pelas quais uma quantidade tão expressiva de integrantes da mesma escola participou do movimento de contestação ao regime militar, criticando a ditadura e o sistema capitalista que a teria engendrado, buscamos considerar causas de naturezas diversas para compreender o fenômeno. Assim, compõem esse quadro elementos internos e externos à escola, de ordem social, econômica, política e cultural. Podemos traçar uma relação entre a filosofia pedagógica assumida pela escola, as condições políticas e sociais do país e a socialização política dos alunos do CAP, entendendo que nenhum desses elementos separadamente dá conta do processo constitutivo do CAP enquanto locus político privilegiado. A principal característica dos novos métodos de ensino propostos pela “escola nova” consistia na introdução de uma relação “ativa” entre professor e aluno no processo pedagógico. Isso implicaria em elaboração de atividades e estímulos que exigissem do aluno um grau elevado de reflexão acerca dos conteúdos disciplinares” (p. 184).

Em linhas gerais, percebemos que os "ideais" da escola nova não apenas influenciam na criação do CAP, mas orientam sua filosofia pedagógica, sua lógica e metodologias de ensino, a prática docente de seus professores e, como consequência última, a identidade discente do Colégio. Lembrando, é claro, que o aluno é parte integrante de todo esse contexto, assim, quando expostos a tudo isso, há espaço nessa relação para que aceite tanto quanto questione, barganhe, acorde. Essa possibilidade será, como veremos adiante, um dos principais motivos elencados pelos alunos como positivo em estudar no CAP. E por isso merece ser contextualizado nesse momento.

Em 2007, Mafra publica em um seminário sobre a memória da UFRJ um artigo fruto de sua dissertação chamado “CAP-UFRJ: DE “FORMADOR DE ELITE DIRIGENTE” A “CELEIRO DA ESQUERDA REVOLUCIONÁRIA”. Ainda no contexto da ditadura, neste artigo, ela conclui sobre o engajamento político dos alunos do CAP que

“O que é importante ressaltar é que observamos como um projeto pedagógico que visava contribuir para a expansão das forças produtivas sob o capitalismo (Escola Nova), acabou por gerar, a partir da “leitura” dos estudantes, atitudes questionadoras ao próprio capitalismo, num momento em que este atingia sua etapa monopolista no país. Decorre daí a ambigüidade do CAP, que, de “formador de elite dirigente”, acabou por tornar-se “celeiro” de número significativo de jovens que questionaram ativamente o regime político instaurado em abril de 1964. Relacionando a referida assertiva à discussão do papel da escola, vimos que o CAP foi criado para reproduzir a ideologia dos setores dominantes, mas, pelas razões que já apontamos, e em um momento histórico específico, contribuiu para a construção de uma contra-hegemonia. Quando, sob um regime politicamente reacionário, o capitalismo brasileiro modernizava-se de modo conservador e necessitava, para tal modernização, de reformas de cunho tecnicista na educação, os estudantes capianos, apropriando-se ao seu modo de uma filosofia pedagógica oriunda de uma fase anterior do próprio capitalismo, lançaram-se numa luta contra-hegemônica que dificultou a tarefa dos novos donos do poder” (p. 193).

Após 5 meses de pesquisa no CAp, concordo com a autora de que são esses: a filosofia pedagógica da escola, o fato de ser um colégio universitário e a formação de seus professores (geralmente estudiosos e pesquisadores do campo da educação ou de suas disciplinas de origem), fatores importantes para a compreensão do possível ethos capiano. Se por um lado o contexto político e social do país hoje é outro e o acesso ao CAp foi democratizado, garantindo, do ponto de vista da origem social, um público diversificado, por outro as relações ativas entre professor e aluno parecem ter resistido ao tempo. Elas demandam dos mesmos um elevado grau de reflexão acerca dos conteúdos disciplinares que os inserem em questões tão importantes quanto profundas, que os envolvem tanto quanto os engajam. Que os instrumentalizam tanto quanto os ensinam a fazê-los eles próprios, misturando princípios de uma educação notadamente tradicional e, ao mesmo tempo, libertadora.

3.1.1- A história da sociologia no CAp da UFRJ

Para contar essa história farei uso de basicamente duas fontes: o acervo do PROEDES da UFRJ sobre o CAp e algumas informações adquiridas com uma das professoras mais antigas da instituição. As informações que seguem, não têm como objetivo (nem teria alcance para isso) reconstruir, com mínimos detalhes, a história da disciplina no CAp, mas, bem menos pretensiosamente, mostrar ao leitor como a sociologia sofreu no Colégio, tal qual na própria educação básica de maneira geral, longos períodos de intermitência que foram intercalados ainda, com períodos nos quais a sociologia estava no currículo de maneira marginal. Essa situação, infelizmente, se arrasta até os dias atuais, onde, ao contrário do que sugere o próprio Ministério da Educação, a Sociologia ainda não compõe o currículo de todo o ensino médio na proporção de tempos que deveria.

Por ser um “ginásio experimental” o CAp possuía autorização para até certo momento de sua história criar turmas experimentais, com currículos também experimentais. Essa condição explica porque, em tão pouco tempo, o currículo do CAp mudou tantas vezes quer seja no âmbito do ginásial ou do colegial. Além disso, por ter sido inaugurado em 1948, também adaptou seu currículo a um sem número de novas leis que previam mudanças na educação básica, quer seja em função das mudanças nas leis de diretrizes e bases da educação ou para fazer valer o desejo daqueles, cujas forças hegemônicas da época, punham à frente da gestão da educação do país.

A tabela abaixo mostra como a situação da sociologia no CAp é diversificada. Ela aparece no currículo de três maneiras diferentes: (1) a primeira é como disciplina de Sociologia, com seus conteúdos e métodos próprios; (2) a segunda é tendo seus conhecimentos dissolvidos na disciplina de Estudos Sociais e a (3) terceira é dividindo espaço com os conteúdos da disciplina de Economia. É interessante perceber também os dois contextos em que a disciplina de sociologia se faz presente: (1) como uma disciplina das ciências humanas junto com a história e a geografia e (2) concomitantemente com as disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. O desenho curricular da escola é tão inusitado que, em 1970, em um mesmo curso, a saber, científico, cujas especificidades não são mencionadas no documento, para uma turma de segundo ano está previsto um tempo de EMC/OSPB e dois tempos de Sociologia, enquanto que para outra turma também de segundo ano, estão previstos apenas três tempos de EMC/OSPB. Vamos conferir:

Tabela 1: Histórico da disciplina de sociologia no currículo do Colégio de Aplicação da UFRJ.

| | Ginasial | Colegial |
|--------------------------|-----------------|---|
| 1948¹³ | | <p>Clássico: Presença de um tempo de Sociologia para dois dos três anos do curso.</p> <p>Científico: Presença de um tempo de Sociologia para dois dos três anos do curso.</p> |
| 1950 | | <p>Científico: Presença de um tempo de Sociologia para dois dos três anos do curso.</p> |
| 1956 | | <p>Científico: Presença da disciplina de Sociologia no terceiro ano do curso em função da descoberta dos planos de aula do professor da época.</p> |

¹³ De 9 de abril de 1942 até 1961, vigorou na política educacional brasileira a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também chamada de Reforma Capanema. Ela previa para o ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, chamado ginasial, e um segundo ciclo de três anos, que poderia ser o clássico ou o científico. Esses currículos se caracterizavam pelo enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| 1961/ 1962 ¹⁴ | | Clássico: Presença de quatro tempos da disciplina de Estudos Sociais no primeiro ano do curso, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia. |
| 1962 | Criação da disciplina de Organização Política e Social Brasileira | |
| 1964/ 1966 | | <p>Clássico: Presença de quatro tempos da disciplina de Estudos Sociais nos dois primeiros anos e de cinco tempos no terceiro e último ano do curso, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia.</p> <p>Científico: Presença de dois tempos da disciplina de Estudos Sociais nos dois primeiros anos do curso, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia.</p> |
| 1969 | Criação da disciplina de Educação Moral e Cívica | |
| 1970 | Presença de dois tempos da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) nos três primeiros anos e de dois tempos da disciplina Organização Social e Política (OSP) no quarto e último ano do Ginásial. | <p>Clássico: Presença de um tempo da disciplina EMC /OSP no primeiro ano, de três tempos no segundo ano e de dois tempos no terceiro ano.</p> <p>Científico: Presença de um tempo da disciplina EMC /OSP e 2 tempos da disciplina de Sociologia no primeiro ano e em uma turma do segundo ano do curso. Três tempos da disciplina de EMC/OSP em uma turma do segundo ano do curso cuja especificidade não foi mencionada.</p> |
| 1971 | Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP. | <p>Científico</p> <p>Área Biomédica: Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP no primeiro ano do curso e presença de três tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de</p> |

¹⁴ A partir de 1961 passou a vigorar na política educacional brasileira a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela ganhou uma nova versão em 1971 que durou até 1996, quando foi promulgada a atual.

| | | |
|-------------|---|---|
| | | <p>Sociologia, no segundo ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP no primeiro ano do curso e presença de dois tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia no segundo ano do curso.</p> |
| 1972 | <p>Presença de dois tempos da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) nos três primeiros anos e de dois tempos da disciplina Organização Social e Política (OSP) no quarto e último ano do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Biomédica: Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP no primeiro ano do curso e presença de três tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia, no segundo ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Presença de dois tempos da disciplina de Sociologia no primeiro ano do curso (muito embora em outro documento esteja prevista, no lugar da sociologia, para este mesmo ano a disciplina de SMC/OSP) e presença de dois tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia no segundo ano do curso.</p> |
| 1973 | <p>Presença de um tempo da disciplina EMC para o primeiro ano e de um tempo da disciplina OSPB no quarto ano do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de dois tempos da disciplina EMC no segundo ano do curso e de um tempo de OSPB no terceiro ano do curso.</p> <p>Área Biomédica: Presença de dois tempos da disciplina EMC no segundo ano do curso e de um tempo de OSPB no terceiro ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Para os cursos de Letras e Ciências Sociais estavam previstos dois tempos de EMC nos segundos anos e dois tempos de OSPB nos terceiros anos dos cursos.</p> <p>Para o curso de Ciências Sociais estava previsto ainda dois tempos da disciplina de Sociologia e Economia para o segundo e terceiro ano do curso.</p> |

| | | |
|--------------------|---|---|
| <p>1974</p> | <p>Presença de dois tempos de OSPB para os últimos quatro anos do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Biomédica: Presença de um tempo de OSPB no terceiro ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Para os cursos de Letras e Ciências Sociais estava previsto dois tempos de EMC nos segundos anos e dois tempos de OSPB nos terceiros anos dos cursos. Para o curso de Ciências Sociais estavam previstos ainda dois tempos da disciplina de Sociologia e Economia para o segundo e terceiro ano do curso.</p> |
| <p>1975</p> | <p>Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de dois tempos de OSPB para o quarto ano do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos dos cursos científicos.</p> |
| <p>1976</p> | <p>Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos e de um tempo de OSPB para os terceiros anos dos cursos científicos.</p> |
| <p>1977</p> | <p>Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos e de um tempo de OSPB para os terceiros anos dos cursos científicos.</p> |
| <p>1978</p> | <p>Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.</p> | <p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos e de um tempo de OSPB para os terceiros anos dos cursos científicos.</p> |
| <p>1979</p> | <p>Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.</p> | |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| <p>1980/ 1981</p> | <p>As disciplinas de História, Geografia, EMC e OSPB fundem-se na disciplina de Estudos Sociais, que prevê 7 tempos para o primeiro ano e 4 para os segundos, terceiros e quartos anos do Ginásial.</p> | |
|------------------------------|---|--|

No que se refere à disciplina de sociologia, na tabela acima é possível percebê-la em três contextos diferentes: (1) de ausência em detrimento de outras como EMC e OSPB; (2) na qualidade de disciplina escolar e (3) com a presença de seus conteúdos dissolvidos em disciplinas como Estudos Sociais. Os anos que não estão presentes na tabela não tiveram propostas curriculares encontradas nos arquivos do PROEDES. Através dos documentos acima sistematizados é possível perceber que a presença da Sociologia foi regular nos anos 1950. Já nos anos 1960, onde começam os sombrios anos da ditadura militar, os conteúdos da disciplina de sociologia são dissolvidos em outras disciplinas das ciências humanas como “Estudos Sociais”. Na década de 1970 a situação não é muito diferente. Quando os conteúdos da sociologia não estão pulverizados em outras disciplinas, aparecem, apenas, em alguns anos do colegial e a depender da área do curso científico.

A partir da década de 1980, para ser mais exata entre 1983 e 1985, a professora com a qual conversei e que neste texto chamo de Maria, relata que a Sociologia volta a grade curricular do ensino médio, o até então colegial, e ganha ainda seu primeiro – e único - professor concursado. Esse professor, em função de ter sido aprovado em um concurso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pede exoneração e sai da escola na década de 1990. A partir daí e até os dias de hoje, o CAP só tem tido professores contratados.

Nesse contexto, professora Maria me explica o atual formato da disciplina no colégio. Nos anos finais da ditadura, as disciplinas de EMC e OSPB acabam sendo, pouco a pouco, retiradas do currículo. Em 1993, a Lei 8.663 revoga a lei 869/1969 que inclui a disciplina de EMC como obrigatória no currículo da educação básica. Além disso, essa lei coloca a EMC, tal como a OSPB como facultativas dentro das disciplinas de Ciências Humanas do currículo. Assim, conta Maria, a grade curricular do CAP ficou com alguns buracos à medida que as disciplinas de EMC e OSPB saíram. Esses buracos foram tampados com tempos de outras disciplinas e com o retorno da disciplina de Sociologia. Esta, porém, passou a ocupar, principalmente, o um tempo que a disciplina

de OSPB tinha no último ano do ginásio, que hoje equivaleria ao 9º ano do ensino fundamental. No colegial, que hoje chamamos de ensino médio, havia, majoritariamente, dois anos nos quais encontrávamos as disciplinas de EMC e OSPB: o segundo e o terceiro. O espaço do terceiro, porém, foi preenchido por um tempo de outra disciplina gerando um tempo vago no primeiro, que, mais tarde, foi ocupado pela sociologia. Já o espaço da grade do segundo ano acabou sendo preenchido pela disciplina de filosofia. Apesar da lei 11.684/08, hoje, a grade curricular do CAP encontra-se tão inchada que tornou-se inviável a garantia dos tempos que, por lei, devem ser previstos para a Sociologia.

Em uma conversa informal com Maria, percebemos que o problema é muito mais complexo do que fazer valer a lei. Ocorre que algumas disciplinas foram tomando um espaço cada vez maior no currículo do ensino médio em detrimento de outras. Essas disciplinas, à medida que garantiam tal espaço aumentam também o tamanho do seu departamento e de professores concursados e/ou contratado para dar conta de sua demanda. Hoje, não será possível fazer qualquer alteração no currículo dos alunos garantindo a esses departamentos o espaço que hoje ocupam e a esses professores cargas horárias suficientes para que o trabalho de todos esteja garantido.

Por esse motivo, a atual diretora do Colégio informou-me que já foi montada uma equipe de estudos para a reestruturação do currículo capiano, muito embora durante o ano em que estive no CAP para o desenvolvimento da pesquisa, não tenha ouvido falar sobre o assunto. Na contramão de esperar as decisões dessa equipe, o que poderia ser feito para garantir o que a lei prevê para a disciplina de sociologia, isto é, dentre outras coisas, que ela esteja no currículo dos três anos do ensino médio, seria realizar um movimento interno para pressionar, de maneira enérgica, a mudança curricular. Ocorre que esse movimento deveria ser encabeçado pela equipe de sociologia, que desde os anos 1990, não se trata de uma equipe, exatamente, mas de um único professor – contratado - que integra o corpo docente da escola, mas que, por não ter um vínculo efetivo, não participa de uma série de reuniões do colegiado.

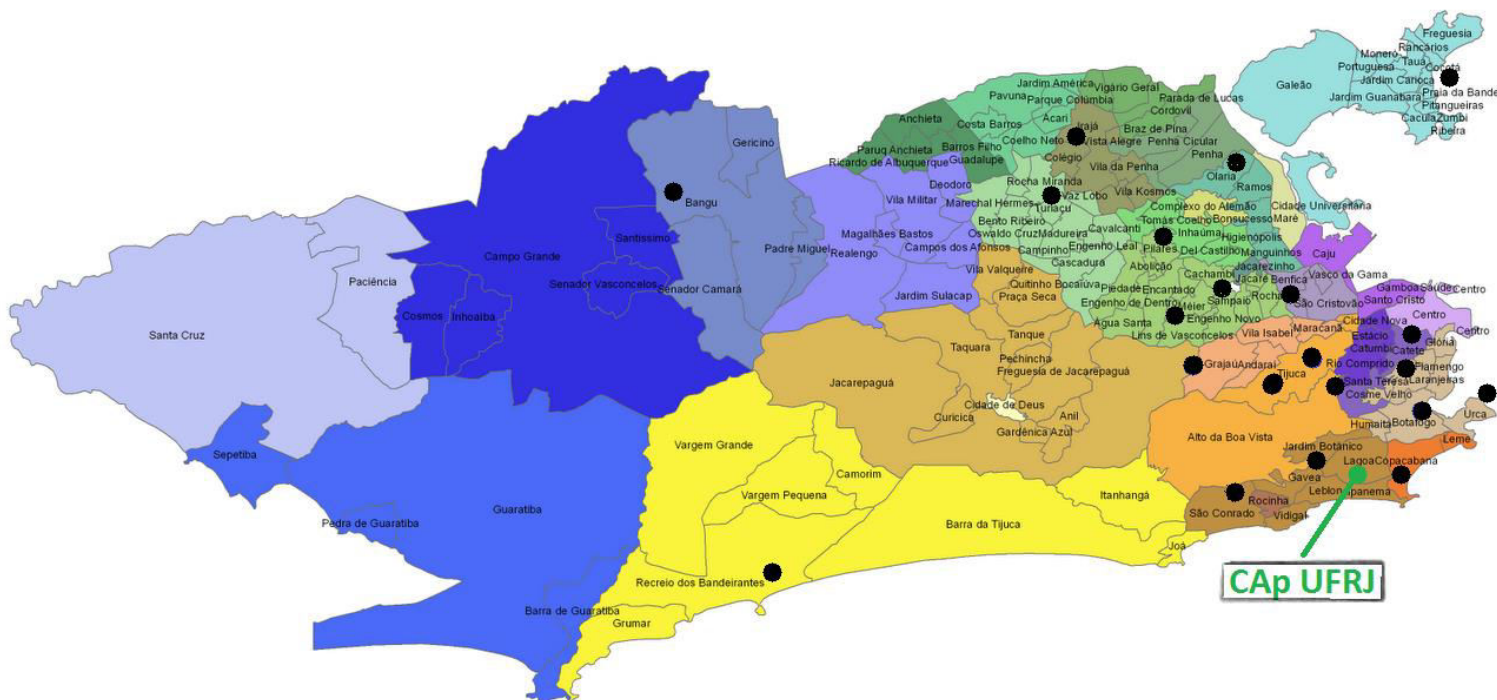
Essa situação pode ser facilmente enquadrada na expressão “roda, roda e não sai do lugar” porque se por um lado não é possível perceber mudanças significativas advindas do trabalho da equipe responsável pela reforma curricular, por outro o movimento que deveria partir da equipe de sociologia para pressioná-la é absolutamente inviabilizado pela presença de apenas um professor de sociologia na escola, que divide

ainda sua jornada de trabalho com mais duas outras instituições. Essa situação, por sua vez, parece impossível de mudar uma vez que só faz sentido a formação de uma equipe de sociologia na escola à medida que a demanda curricular da disciplina seja ampliada. Todos esses motivos explicam a situação marginal da sociologia no CAP, que mesmo longe de ser a ideal, tem contribuído de maneira fundamental para a formação desses alunos. Mas, que alunos?

3.2 – A turma 21B

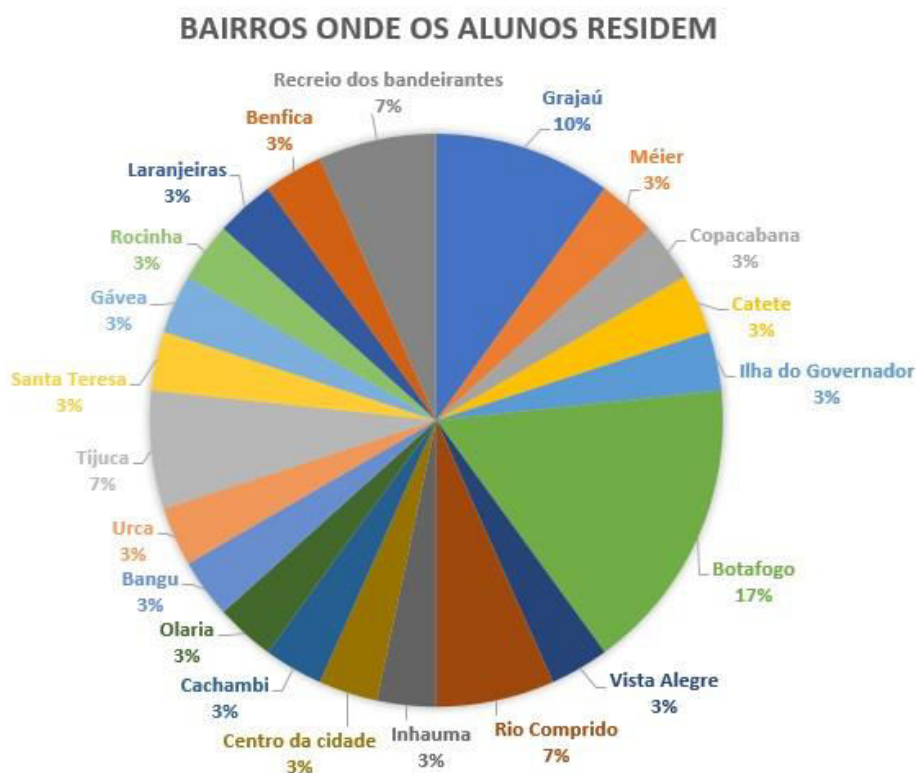
A turma 21B era composta por 30 alunos. Dez deles haviam ingressado aquele ano (2016) no colégio e os demais haviam ingressado via sorteio no ensino fundamental. Eram alunos, como mostra o mapa abaixo, vindo dos mais variados bairros da cidade.

Figura 1: Bairros onde residem os alunos da 21B.



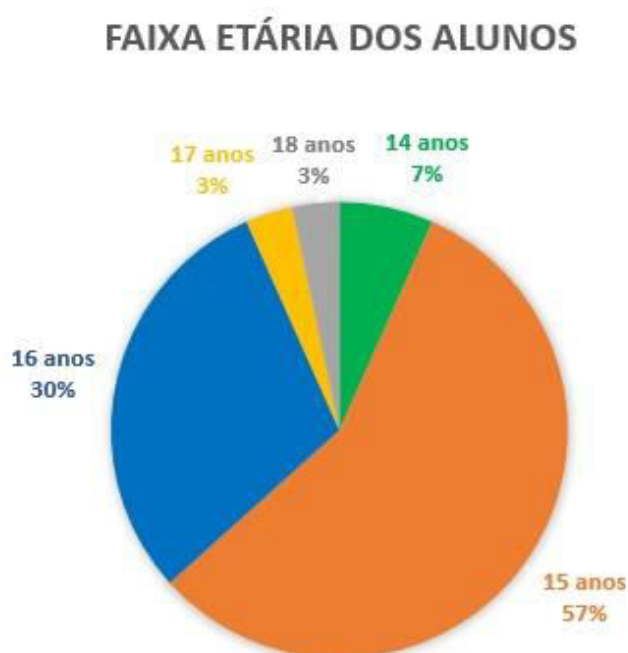
No mapa, as bolinhas representam os bairros onde residem os alunos da turma. É importante perceber que há um número significativo de alunos da 21B que mora distante do colégio. Vejamos no gráfico abaixo que bairros são esses e a proporcionalidade de estudantes que reside em cada um.

Gráfico 1: Bairro onde os alunos da 21B residem.



Através do gráfico percebemos como a maioria dos alunos vive em bairros diferentes, estando concentrados mais de um aluno apenas nos bairros do Grajaú (3 alunos), Tijuca (2 alunos), Recreio dos Bandeirantes (2 alunos), Rio Comprido (2 alunos) e Botafogo (5 alunos). A faixa etária desses alunos varia dos 14 aos 18 anos.

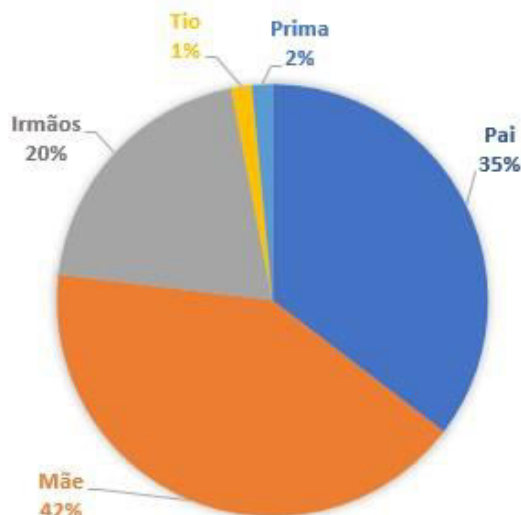
Gráfico 2: Faixa etária dos alunos da 21B.



Em sua grande maioria, os alunos vivem com seus pais e irmãos:

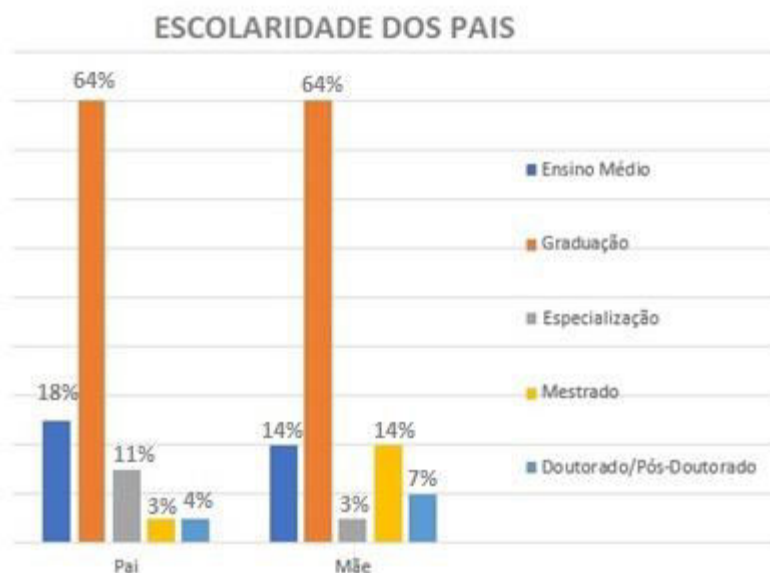
Gráfico 3: Parentes que residem com os alunos da 21B.

PARENTES QUE RESIDEM COM OS ALUNOS



A escolaridade dos responsáveis dos alunos é, de maneira geral, a graduação. Há um pequeno número de responsáveis que encerrou os estudos no ensino médio. Também é pequeno o número de responsáveis que concluíram cursos de especialização (pós-graduação lato sensu), mestrado e doutorado (pós-graduação stricto sensu). Dentre esses, é maior o número de pais com ensino médio e com especialização do que o número de mães. Em contrapartida, é maior o número de mães com mestrado e doutorado do que o número de pais.

Gráfico 4: Escolaridade dos pais da 21B.



Como consequência última desse contexto, a renda de mais da metade dos alunos é superior a 5 salários mínimos, o que, atualmente, equivale a R\$4.400 reais.

Gráfico 5: Renda familiar dos alunos da 21B.



Além de ir ao Colégio e do tempo que reservam para estudar em casa, a maioria dos alunos tem outras atividades incluídas na sua rotina de segunda a sexta-feira. Entre elas está o curso de inglês, de música, a prática de algum esporte, idas regulares à academia e o envolvimento com atividades de iniciação científica na própria UFRJ.

Gráfico 6: Principais atividades realizadas pelos alunos da 21B de segunda a sexta.



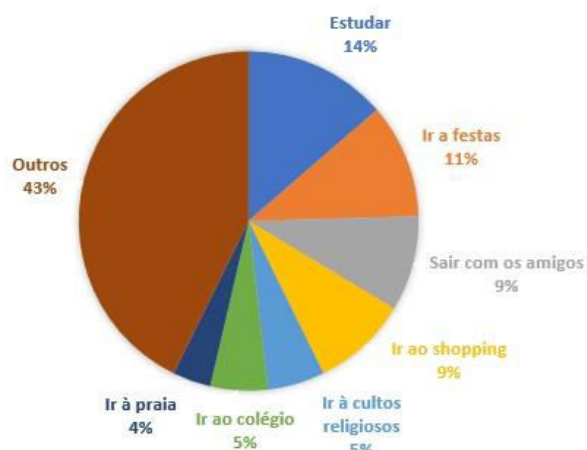
Segundo 26% dos alunos, existem ainda outras atividades que fazem parte das suas rotinas, são elas: aulas com um professor particular, curso de espanhol, francês, artesanato, teatro, dança e desenho, falar com o (a) namorado (a), jogar vídeo game, usar o computador, ir ao culto, à psicóloga, à orientação profissional, ao grupo de estudos de robótica, à praia, caminhar com o cachorro, ler e pegar ônibus lotado. O motivo delas não estarem no gráfico, assim como ocorrerá nos exemplos seguintes, é que embora tenham sido citadas, foram menos recorrentes que as demais. De maneira geral, é possível perceber nas atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo da semana como a lógica “escolar” se sobrepõem na organização das suas rotinas. Dayrell (2007) explica que:

“Por seu lado, a lógica escolar parece invadir cada vez mais a sociedade, atingindo, principalmente, as crianças e jovens, reforçando ainda mais sua identidade como “alunos”, como se essa fosse sua condição natural. Podemos perceber isso na proliferação de atividades extra-escolares, que vão dos cursos de língua estrangeira às atividades culturais e até mesmo o esporte, que seria uma atividade mais espontânea, cada vez mais praticado em “escolinhas”. As crianças e os jovens passam a ter grande parte do seu tempo cotidiano regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola. Podemos ver aí uma tendência em transformar cada instante em instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa, ou seja, como uma atividade cuja finalidade é formá-los, formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral” (p. 1117)

Já aos fins de semana a maioria dos alunos relata ocupar seu tempo indo ao colégio e estudando, mas também saindo com os amigos, indo a festas, à praia, a cultos religiosos e ao shopping.

Gráfico 7: Principais atividades realizadas pelos alunos da 21B aos fins de semana.

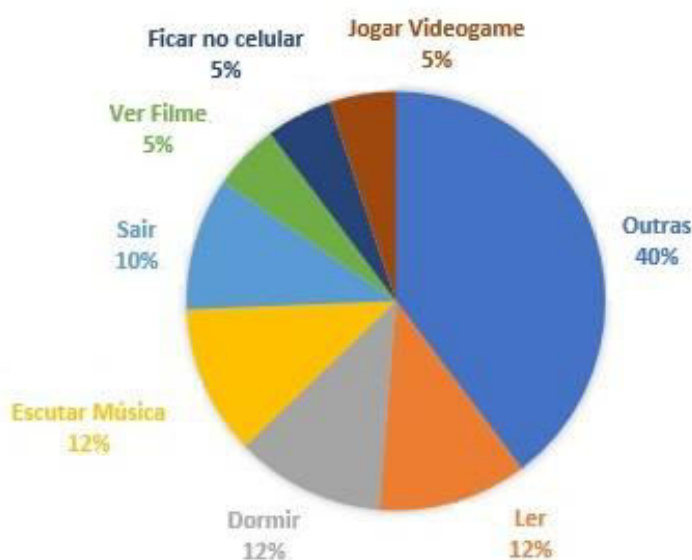
PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS AOS FINS DE SEMANA



Além dessas, 43% dos alunos citam como atividades que realizam aos fins de semana: sair com a família, assistir séries e filmes, dormir, ficar em casa, praticar esportes, sair com o (a) namorado (a), jogar vídeo game, usar o computador, ficar na internet, visitar parentes, soltar pipa, ir à casa dos amigos, aulas de dança, ouvir música, ir ao teatro, descansar, passeios, restaurantes, cinema e ficar na rua com os amigos. Nas horas vagas, as atividades preferidas dos alunos são: ler, dormir, escutar música, sair, ver filme, ficar no celular e jogar vídeo game.

Gráfico 8: Principais atividades realizadas pelos alunos da 21B nas horas vagas.

PRINCIPAIS ATIVIDADES NAS HORAS VAGAS



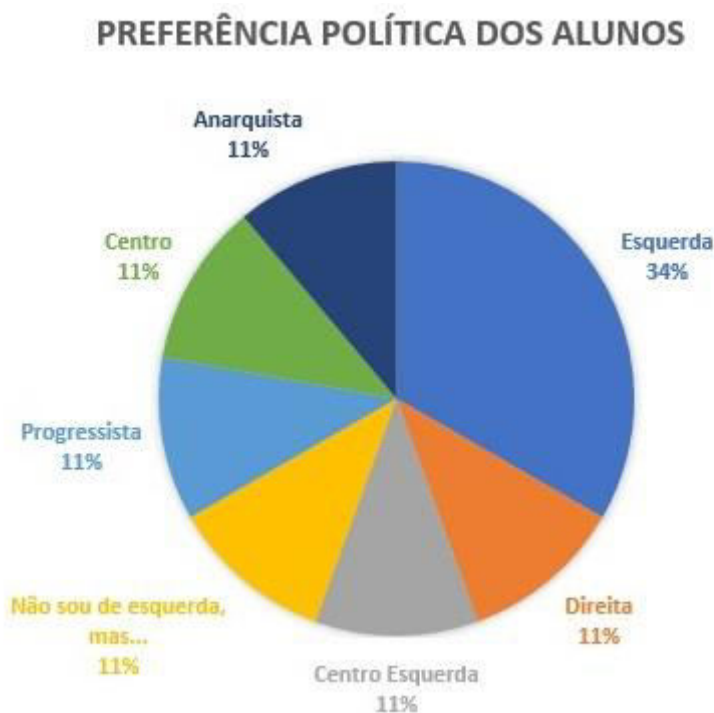
Há ainda 40% do alunado que destaca como atividades preferidas nas horas vagas: Conversar com os amigos, descansar, ver séries, ficar no computador, comer, jogar bola, assistir tv, sair com os pais, passear, praticar aquarela, falar consigo mesmo em inglês, dançar, usar a internet, pesquisar, tocar violão e teclado, ver Netflix, praticar esportes, soltar pipa, pensar sobre a vida, ir à praia, namorar, surfar e conversar.

No que diz respeito às suas preferências políticas¹⁵, 20 dos 30 alunos disseram não possuir, o que equivale a mais de 65% do todo investigado. Alguns justificaram sua resposta: “- Acredito que nossa situação política é tão ruim que é difícil ter preferência”. E ainda: “- Enxergo problemas em várias posições. Tenho uma opinião formada, mas

¹⁵ A partir do gráfico 9, as categorias foram nomeadas de acordo com os discursos dos próprios alunos.

não defendo nenhum lado”. Um aluno não respondeu à pergunta e os nove restantes apresentaram a seguinte preferência:

Gráfico 9: Preferência política dos alunos da 21B.



Um dos nove alunos que disse possuir preferência política respondeu que não era de esquerda, mas... “ - Diria que apoio o governo Lula/Dilma pois vejo as mudanças positivas que o mesmo trouxe ao nosso país e sei que nenhum outro político teria feito com que nosso país avançasse da mesma maneira que Dilma, e, principalmente, Lula fizeram”. Os discursos que sustentaram a preferência política *Esquerda* foram: “- Fujo dos discursos conservadores e religiosos e jamais votaria em alguém que pede votos apelando para seus fiéis. Sou atea e não creio que a religião deva se unir à política” e ainda “- Não me envolvo com política, mas sou “de esquerda”, porque no Brasil não é necessária uma evolução política, e sim revolução”.

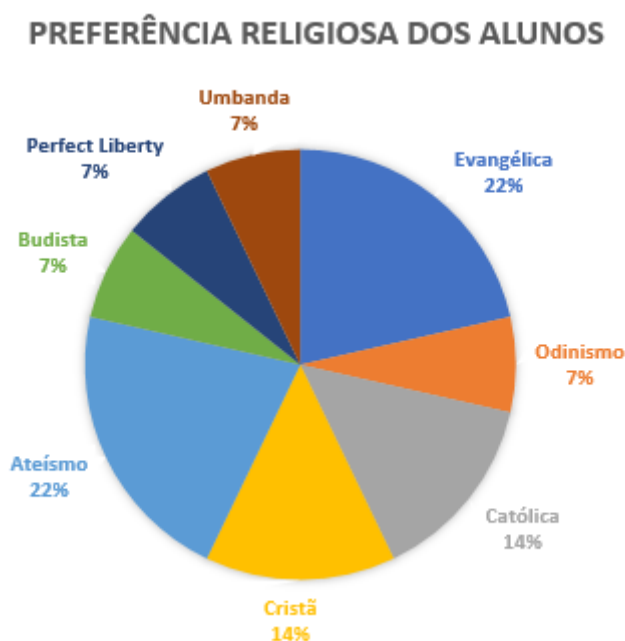
Já o que sustentou a preferência política *Direita* foi: “- Acho os movimentos de esquerda falhos. Fora que concordo com mais leis focadas no país (nacionalismo) do que nos movimentos sociais”. O de *Centro-esquerda*: “-Porque me identifico com as ideias e concordo com muitas propostas”. O *Progressista*: “- Porque está de acordo com minha opinião sobre o assunto”. O de *Centro*: “- Nem de direita nem esquerda” e, por

fim, o *Anarquista*: “- Considero o estado um inimigo pra mim. Deveriam explodir tudo para não terem olimpíadas”.

No que se refere à preferência religiosa dos alunos, 14 disseram não possuir e justificaram da seguinte maneira: “- Porém meus pais são católicos e deduzem que também sou” e ainda “- Só acredito em algumas coisas, existe (sic) coisas que não concordo em algumas das várias religiões, por isso não sigo nenhuma”. Dois alunos disseram não saber se possuem e explicaram: “- Fui criada na igreja católica, porém, me sinto aberta a conhecer outras religiões” e também “- Eu não tenho uma religião mas acredito em Deus, atualmente estou aprendendo sobre o espiritismo e estou me interessando bastante, quem sabe eu não siga essa religião”.

Dos 14 alunos que disseram possuir preferência religiosa, temos:

Gráfico 10: Preferência religiosa dos alunos da 21B.



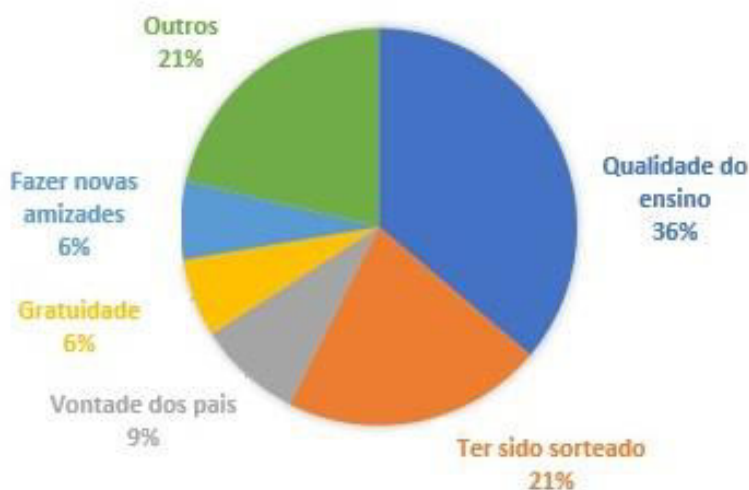
Quem definiu-se como *Evangélico*, justificou a escolha dizendo que: (1) “- Foi nessa religião que fui criado, era a religião dos meus avós, é a dos meus pais e é a minha, além disso é no que acredito”; (2) “- Apesar de minha família toda ser católica, a minha religião me satisfaz e me deixa muito feliz. Não sei ao certo o motivo por escolher ela, mas eu sou evangélico com muito orgulho”; (3) “- Nasci na igreja batista e procuro viver de acordo com o que é pregado” e, por fim, (4) “- Mórmon, pois é a qual eu acredito ser a certa”.

Já quem se definiu como *Católico*: “- Porque sempre participei da Igreja e acredito em Deus” e também porque “- Minha família toda é católica então segui os passos deles”. Como *Cristão*: “- Minha família é cristã, então, obrigatoriamente sou, mas não significa que eu não acredite em outras coisas como o espiritismo” e “- Fui criada assim”. Como *membro do Odinismo*: “- Sempre gostei muito da mitologia nórdica, e isso foi motivo para eu achar essa religião”. Da *Perfect Liberty*: “- Porque eu sou nascido e criado lá e já vivenciei muitas situações quais se não fosse pela minha igreja eu poderia ter morrido”. Da *Umbanda*: “- Sou batizado na umbanda, minha família é muito ligada ao espiritismo. Decidi por concordar com os pilares dessa religião”. Já aqueles que se definiram como *Budista* e *Ateu* não justificaram suas respostas. Uma coisa, porém, é importante perceber: Dos três alunos que se definiram como ateus, dois disseram não ter preferência religiosa, como se ser ateu já não fosse uma.

O que teria unido então todos esses alunos de contextos, hábitos e preferências tão diferentes no CAP? Ao serem perguntados sobre suas motivações para ingressar no colégio, a maioria dos alunos atrela ao fato de estarem ali a qualidade do ensino e terem sido sorteados. Houve ainda quem dissesse que estudava no CAP por vontade dos pais, em função da gratuidade do colégio e pela chance de fazer novas amizades.

Gráfico 11: Principais motivações que trouxeram os alunos da 21B ao CAP.

PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES QUE TROUXERAM OS ALUNOS AO CAP



Além dessas justificativas, 21% dos alunos atrelaram sua matrícula no colégio devido a: boa preparação para o vestibular, estudar em frente a Lagoa, ser uma escola com projetos, a classificação da escola no ENEM - muito embora ela não se preocupe só com ele -, ser uma escola com autonomia, a “proximidade” da UFRJ, o currículo dos professores e, por fim, um aluno menciona o fato de em algum momento de sua vida escolar, ter tido um professor que lhe disse que ele nunca conseguiria passar para o CAp.

Segundo os alunos, a melhor parte em estudar no CAp é a liberdade de expressão, pois, “- Deixa o ambiente mais leve, divertido e permite que a voz do estudante seja ouvida”. “- É uma escola que ensina o aluno a se defender e ter uma liberdade, ter autonomia. Ensina muito mais que Física, Matemática, Química, Português...”. “-Pois aqui (no CAp) você pode expressar seus pensamentos, dando mais cor à escola e transformando-a num lar onde todos são sua família”.

A diversidade social e a tolerância a ela também são indicadas pelos alunos como bons motivos para se estudar no CAp, “- Porque isso me ensina como me comunicar com outras pessoas, serve para a vida”. Além disso, eles dizem, é importante “- Estudar em um lugar que acolhe e respeita as diferenças”. E pensam ainda que “- Nesta escola todas as opiniões são válidas e isso me alegra”. Outros bons motivos apresentados pelos alunos em ser capiano são as amizades, a qualidade do ensino, as pessoas da instituição de maneira geral, os professores, o incentivo à música e a gratuidade do colégio.

Gráfico 12: Percepções dos alunos da 21B sobre a melhor parte em estudar no CAp.



Já para 20% dos alunos também é bom estudar no CAP em função de já estarem acostumados ao local, do bom relacionamento aluno-aluno, do recreio, das aulas práticas de biologia e física, da proximidade da residência, do jeito de ensinar e da “educação mental”, não tendo este último aluno, entrado em detalhes sobre o que entendia por “educação mental”.

Dito isso e analisando o outro lado da moeda, para os alunos, a pior parte em estudar no CAP é a distância do colégio em relação às suas residências e o sistema avaliativo da instituição que conta com muitos trabalhos, testes e provas, segundo os estudantes. Além destes, citam também a infraestrutura, a possibilidade de greve e a realização das mesmas. Dos 30 alunos, 16% não responderam a essa questão e 6% acham que não existe “pior parte em estudar no CAP”.

Gráfico 13: Percepções dos alunos da 21B sobre a pior parte em estudar no CAP.



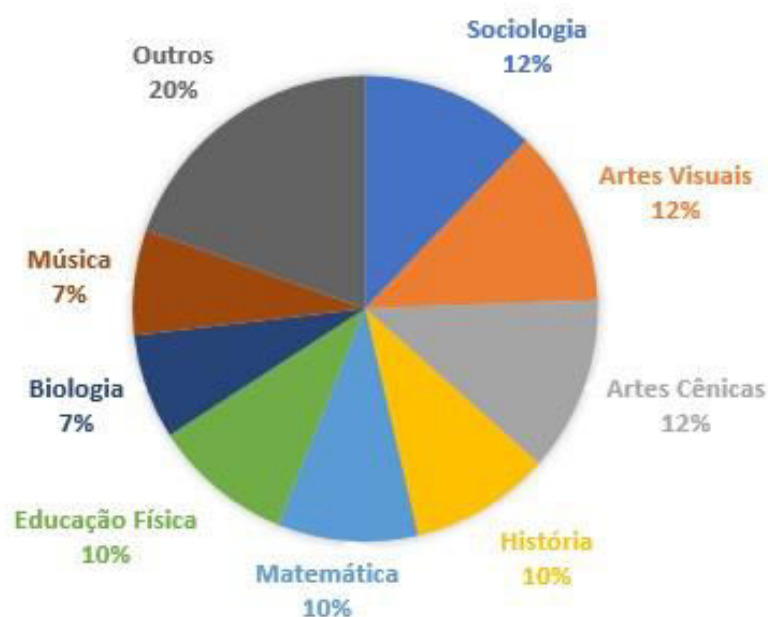
Outros 40%, porém, alegam que o lado ruim em ser capiano envolve (1) sua semelhança com um presídio - disse um aluno que questiona terem colocado grade em todas as rampas da escola e o fato dos alunos não poderem permanecer lá no contraturno; (2) ver pessoas que não dão valor à vaga que conseguiram; (3) ter desenho geométrico na grade curricular; (4) liberdade de expressão – o aluno justifica: “- Por que alguns se sentem livres para desrespeitar funcionários como forma de atingir a

instituição. Odeio isso porque os funcionários são um amor!"; (5) a falta da organização da sala de música; (6) os preconceituosos, e complementa: “- Porque ninguém deve julgar ou amedrontar terceiros, as pessoas tem que ser livres para ser o que elas são, sem medo de serem julgados (sic)”; (7) aulas de exatas na grade curricular; (8) ter protestos de esquerda, justifica o aluno: “Acho desnecessário para o colégio”; (9) os roubos no colégio; (10) a falta de dinheiro - complementa a aluna: “- As coisas ficam mais difíceis de serem resolvidas, além de impedir que outras aconteçam por não terem como ser financiadas”; (11) ter muita coisa para estudar; (12) o conservadorismo de alguns professores e, por fim, (13) o pouco incentivo ao esporte.

Quando perguntados sobre suas disciplinas preferidas, os alunos indicam as seguintes: sociologia, artes visuais, artes cênicas, história, matemática, educação física, biologia e música.

Gráfico 14: Disciplinas preferidas dos alunos da 21B.

DISCIPLINAS PREFERIDAS DOS ALUNOS



Outros 20% dos alunos indicaram ainda: química, desenho geométrico, física, inglês, português e francês. Alguns dos alunos justificaram a escolha por essas disciplinas da seguinte maneira:

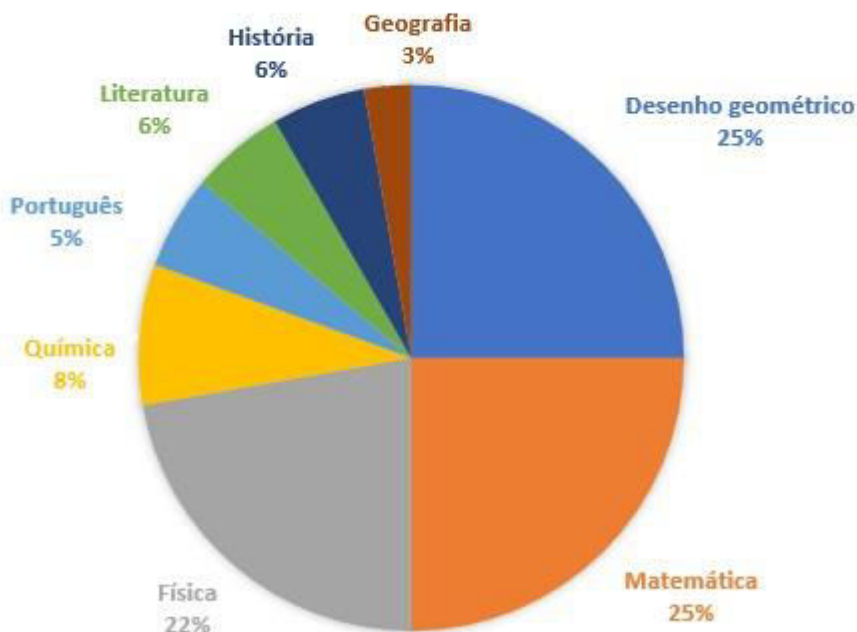
Tabela 2: Justificativa dos alunos da 21B sobre suas disciplinas preferidas do currículo.

| | |
|--------------------|--|
| Biologia | “- É a disciplina que mais me chama atenção (junto com a química) e além disso é a disciplina mais voltada para a minha primeira opção de profissão (medicina)” “- Porque é ligada a carreira que quero seguir” “- Quero fazer medicina como profissão. Acho o corpo humano fantástico, as reações químicas, composições, etc” |
| Sociologia | “- Me identifico com a matéria e normalmente tiro boas notas sem estudar. “- Amo muito viajar nas ideias das aulas” “- Pois conseguimos construir vários pensamentos críticos” “- Muito dinâmicas” |
| História | “- Me identifico com a matéria e normalmente tiro boas notas sem estudar” “- Pois é ela que move o mundo e amo entender as causas de hoje vivermos assim” “- Sempre tive grande facilidade de gravar momentos históricos e adoro saber do passado” “- Muito dinâmicas” |
| Artes Visuais | “- Gosto de desenhar, pintar...” “- Pois é uma disciplina onde eu relaxo, esqueço um pouco os meus problemas e aprendo a fazer pinturas, desenhos, etc” “- É a única aula que faz eu me sentir feliz em ir para escola e que me deixa triste se não tiver” “- Muito dinâmicas” |
| Artes Cênicas | “- Porque me sinto muito relaxada” “- Porque quero ser ator” “- Porque gosto de atuar” “- Muito dinâmicas” “- Porque é uma aula na qual podemos trabalhar nossas expressões corporais” |
| Música | “- Porque é uma aula divertida e eu tenho interesse em aprender a tocar” “- Amo música desde sempre, acho a professora um amor e gosto de ter as aulas dela no meio da semana” “- Porque quero seguir a carreira musical” |
| Matemática | “- Adoro exatas” “- Porque gosto de desafios” “- Tenho facilidade” |
| Química | “- Acho mágica” |
| Desenho Geométrico | “- É encantável” |
| Educação Física | “- Rápida e prática além de fácil” “- Gosto demais de esporte” “- Gosto de praticar esportes” |
| Física | “- Tenho facilidade” |
| Inglês | “- Acho legal” |
| Português | “- Muito dinâmicas” |
| Francês | “- Quero aprender a falar francês” |

Por outro lado, quando perguntei qual disciplina do currículo menos gostavam, a maioria dos alunos respondeu: desenho geométrico, matemática, física, química, português, literatura, história e geografia.

Gráfico 15: Disciplinas que os alunos da 21B menos gostam.

DISCIPLINAS QUE OS ALUNOS MENOS GOSTAM



A justificativa para isso segue no quadro abaixo:

Tabela 3: Justificativa dos alunos da 21B sobre as disciplinas que menos gostam do currículo.

| | |
|--------------------|--|
| Física | <p>“- Apesar de saber que a física é realmente importante, as vezes me pego um pouco perdida no meio de tantas fórmulas, o que demanda um tempo maior de estudo”</p> <p>“- Porque eu tenho mais dificuldade de entender a lógica da matéria. Mas ela tem partes boas também”</p> <p>“- Não entendo nada”</p> <p>“- Não consigo entender nada”</p> <p>“- Porque não entendo nada desse troço”</p> <p>“- Sou de humanas”</p> <p>“- Não entendo nada. Já tive no ano passado e detesto desde então. Só tive professores chatos”</p> |
| Desenho geométrico | <p>“- Além de ser inútil para (a maioria) boa parte das pessoas, acho que deveria ser opcional”</p> <p>“- É desnecessário na nossa vida”</p> <p>“- Não me interessa por exatas e a professora também não ajuda</p> |

| | |
|------------|---|
| | <p>muito”</p> <p>“- Pois não consigo entender nada”</p> <p>“- Pois não gosto e não entendo muito bem”</p> <p>“- Porque eu já não gosto de geometria e eu não consigo ver nenhuma utilidade na minha vida futura, além de achar muito chato ficar representando um objeto em diversos planos”</p> <p>“- Pior professora”</p> |
| Matemática | <p>“- Mesmo que eu estude e me esforce não consigo ir bem, tenho muita dificuldade”</p> <p>“- É uma matéria muito difícil na qual não tenho nenhum interesse”</p> <p>“- Odeio exatas, não nasci pra isso. Estudo e só tiro nota baixa... Acho um tédio”</p> <p>“- Sou de humanas” (2x)</p> <p>“- Porque nunca consigo entender”</p> <p>“- Pior professora”</p> <p>“- Tenho dificuldade nessa matéria”</p> <p>“- Cansativa e repetitiva”</p> |
| Português | <p>“- Pois não consigo me dar bem com as regras”</p> <p>“- Nós já sabemos falar português, porque estudar mais ainda essa matéria”</p> |
| Geografia | <p>“- Não entendo a lógica dessa aula”</p> |
| Literatura | <p>“- Porque acho difícil”</p> <p>“- Não tenho paciência para ficar lendo”</p> |
| Química | <p>“- Acho muito chata a matéria”</p> <p>“- É uma matéria que envolve muitos cálculos”</p> |
| História | <p>“- Odeio decorar textos”</p> <p>“- Não tenho paciência para ficar lendo”.</p> |

Através dos dados apresentados, é possível chegar a algumas conclusões. Muito embora a 21B fosse composta por alunos advindos dos mais variados bairros do Rio de Janeiro, de maneira geral, em função da escolaridade dos seus responsáveis, de sua renda familiar e do acesso que possuíam aos mais variados bens (TV, celulares, computadores), cursos extracurriculares, espaços de lazer e de cultura, tínhamos uma turma majoritariamente de classe média, onde nenhum dos alunos trabalhava, de maneira geral não possuem preferência política e têm apenas metade do seu alunado ligada a alguma religião.

Suas principais atividades envolvem: (1) espaços de formação (Colégio, cursos, iniciação científica, igreja); (2) espaços de Cultura (cinema, teatro, passeios culturais) e (3) espaços de lazer (praia, rua, casa dos amigos, passeios em família e com os amigos, viagens, festas). Nesse contexto, seus professores, amigos e responsáveis aparecem como agentes formadores e socializadores importantes para esses jovens. Além disso,

Há também de se chamar a atenção para a relação que possuem com os meios de comunicação (tv, celulares e computadores) e para o tempo do seu dia que destinam a eles. Dessa forma, mais que parte das suas rotinas, eles têm se tornado preferência para as horas vagas, quer seja para o acesso a redes sociais, para assistir filmes e séries ou para ouvir música. Minha aposta para isso é a facilidade que esses meios de comunicação possuem para levar os jovens a outros lugares, lugares que gostariam de estar e que de outra maneira não poderiam chegar, como as residências dos “crushes”¹⁶, parentes e amigos, todos ao mesmo tempo, enquanto conversam pelo “Whatsapp”¹⁷, às viagens e passeios dos parentes e amigos enquanto visualizam suas fotos e vídeos no “Facebook”¹⁸ e no “Instagram”¹⁹. Aos shows de humor, tutoriais de eletrônicos ou clipes de suas bandas preferidas que visualizam no “Youtube”²⁰, e ainda a muitos outros lugares e histórias nos quais conseguem estar via filmes e séries que assistem pelo Netflix²¹.

Esses hábitos são, hoje, típicos dos jovens urbanos. Porém, falar sobre sua “condição juvenil” é bem mais complexo que conhecer seu perfil familiar, as atividades que desenham sua rotina ou os lugares que frequentam. Em um contexto de alteridade, conhecer os jovens, nessa pesquisa, em especial, os da 21B, significa dar-lhes voz e ouvidos. Por isso, lhes fiz a seguinte pergunta: Você é jovem! O que isso significa para você? Em linhas gerais, os discursos sobre juventude dos alunos da 21B podem ser

¹⁶ Crushes é o plural de Crush, que na gíria juvenil significa “paquera” aquele ou aquela pelo (a) qual se está “afim”.

¹⁷ Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*.

¹⁸ O Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos de maneira pública ou privada, além de compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias. A ferramenta criada em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin também permite que você receba as novidades das páginas comerciais das quais gostar, como veículos de comunicação ou empresas.

¹⁹ Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr.

²⁰ YouTube é um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

²¹ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, atualmente com mais de 80 milhões de assinantes. Fundada em 1997 nos Estados Unidos, a empresa surgiu como um serviço de entrega de DVDs pelo correio. A expansão do streaming, disponível nos Estados Unidos a partir de 2007, começou pelo Canadá em 2010. Hoje, mais de 190 países têm acesso à plataforma.

divididos em três: (1) aqueles que relacionam a juventude à expectativa de uma longa vida pela frente; (2) aqueles que relacionam a juventude à expectativa de viver inúmeras experiências, sejam elas escolares, pessoais ou profissionais e, por fim (3) aqueles que estão relacionados a reflexões sobre a própria condição juvenil. Observe na tabela abaixo:

Tabela 4: Percepções dos alunos da 21B sobre a juventude.

| Discursos atrelados à longa expectativa de vida |
|---|
| <p>“- Que ainda tenho muitos anos de vida para mudar e moldar o meu futuro”</p> <p>“- Que estou abaixo dos 18 e provavelmente bem longe da morte”</p> <p>“- Que ainda tenho uma longa vida pela frente”</p> <p>“- Que estou começando a minha vida”</p> |
| Discursos atrelados à expectativa de experiências (pessoal, profissional, escolar) |
| <p>“- Que tenho muito tempo para me divertir pela frente”</p> <p>“- Eu posso aproveitar muito a minha vida com os estudos, festa, viagem, namoro, conhecimento com os mais velhos e já ter mais ou menos uma ideia do que eu vou querer como minha profissão”</p> <p>“- Mais liberdade para (...) o futuro e muitas escolhas difíceis”</p> <p>“- Ter liberdade para escolher o que é bom para minha vida (futuro) e para mudar o que não acho certo (chance) ”</p> <p>“- Que ainda terei muitas escolhas para fazer”</p> <p>“- Significa que pelo menos esse ano eu terei muitas festas de 15 anos para ir”</p> <p>“- Que preciso me dedicar hoje para ter um reflexo positivo no futuro”</p> <p>“- Que eu ainda tenho muito tempo para aproveitar”</p> <p>“- Que ainda tenho muitas coisas para descobrir e viver”</p> <p>“- Que eu tenho muito ainda o que viver, e o mais importante tenho que aprender. Aprender com meus pais, meus professores e até com meus amigos, e entender que eu não sou mais vivido, e isso só se resolve com o tempo”</p> <p>“- Que ainda tenho muitas coisas para ver, muitos amores para sofrer, muitas coisas ainda para aprender”</p> <p>“- Que ainda terei muitas coisas boas pela frente, amizades novas, muitas escolhas e decisões e</p> |

| |
|--|
| <p>decepções”</p> <p>“- Aproveitar a vida (nos limites do ambiente escolar, ou da minha casa, porque “O Rio está muito perigoso”), conversar com os colegas, fazer planos e mudar de ideia cinco minutos depois e desfrutar do fim da fase em que podemos ser infantis (e bobos!)”</p> <p>“- Muita coisa, viver intensamente a vida”</p> <p>“- Que ainda tenho muito a aprender e que devo aproveitar todas as oportunidades que tenho”</p> <p>“- Que eu ainda tenho muito a viver e muito a aprender”</p> <p>“- Aproveitar a vida enquanto podemos”</p> |
| <p>Discursos atrelados à condição juvenil</p> |
| <p>“- Significa que estou seguindo alguns padrões impostos pelas pessoas da minha idade, mesmo que de maneira inconsciente (que é o que acontece), só para ser aceito em um determinado grupo”</p> <p>“- Não ter muitas responsabilidades, ter outra cabeça, outros pensamentos”</p> <p>“- Em uma visão mais filosófica, significa que estou passando por uma fase de grandes transformações e aprendizagens, mas em pensamento que se vem rapidamente a cabeça, significa só mais uma fase na vida com suas características próprias”</p> <p>“- Que ainda vou sofrer muito para me formar, arrumar uma casa e um emprego”</p> <p>“- Que ainda não possuo grandes responsabilidades como um adulto, porém daqui a 2 anos vou ter a gigantesca responsabilidade de decidir a carreira que vou seguir durante a vida toda”</p> <p>“- Significa uma fase em que minha vida começa a mudar muito, essa transição entre jovem e adulto”</p> <p>“- Que mesmo que nossas responsabilidades estejam aumentando; que estamos no momento de curtir ainda mais nossos últimos momentos sem grandes responsabilidades”</p> <p>“- Vários problemas psicológicos e transtornos emocionais”</p> <p>“- Obedecer a ordens”</p> <p>“- Significa que estou num processo de mutação intenso e radical e que estou vivendo e sentindo isso tudo a flor da pele”</p> |
| <p>Outros</p> |
| <p>“- Nada”</p> |

A atual literatura sobre juventude, muito nos tem chamado atenção para a necessidade de não generalizar este conceito. Mas, ao contrário, perceber que se por um lado é possível percebê-lo como “uma fase da vida” dos sujeitos, com características mais ou menos parecidas, localizada entre a infância e a fase adulta, por outro, na perspectiva antropológica, essa é experimentada pelos jovens nos mais variados contextos e de “N” maneiras diferentes. Assim, não nos convém falar em juventude, mas em juventudes.

“O paradoxo da questão é que qualquer ideia aparece sempre encapsulada num nome e, aqui, o mesmo nome —juventude— encapsula ideias diferentes. Paradoxo derivado é a tendência de, perante um dado nome, nome de algo — com sua ideia inclusa—, deixar de se ver esse algo a que o nome se reporta, isto é, a realidade que se nomeia ou idealiza. Deste modo, embora construídos para nos facilitarem uma clara percepção das realidades, há em muitas ideias e conceitos um efeito perverso. Por isso, temos de nos treinar numa nova óptica que nos deixe ver, através dos nomes das coisas, a riqueza semântica que aparece associada a esses «nomes» (ideias, conceitos). Era esse treino que gostaria também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida. Tentar uma aproximação científico-analítica ao mundo da «juventude» exige, nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico| de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogénea. Na verdade, a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrarias” (PAIS, 1990, p. 149)

Afinado com a perspectiva de Pais está o discurso de Gouveia (2015):

“Como as realidades, os interesses, as necessidades, os valores e as experiências dos jovens são diversas, não podemos afirmar que exista um conceito único que fale de todos os jovens. Não se pode falar, portanto, que exista uma juventude, deve-admitir que existem juventudes, existem conjuntos de jovens que vivenciam ao seu modo e de acordo com suas limitações a condição juvenil, que possui múltiplas dimensões” (p. 153)

De acordo com a própria definição de juventude dos alunos da 21B, há uma coisa ainda importante de se destacar: como o discurso que prevalece entre os alunos está atrelado às expectativas que possuem de experimentar. Experimentar tudo mais quanto puderem, nos mais variados tempos e espaços que compõem sua juventude. Ora, o desejo de experimentar combinado com a permanência prolongada em instituições formativas, sobretudo a escola, faz, conseqüentemente, com que os alunos criem muitas

expectativas a seu respeito. Essas expectativas quando associadas a perfis muito tradicionais e rotineiros de educação tendem a tornar a escola desinteressante e cansativa para os alunos, que se por um lado já incorporaram de seus pais e família a importância social da escola, por outro, não raramente, atrelam a ela sentido futuro, apenas.

“Essa tensão, manifesta nessas diferentes dimensões, concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Há um continuum diferenciado de posturas, no qual uma pequena parte deles adere integralmente ao estatuto de aluno. No outro extremo, encontramos aqueles que se recusam a assumir tal papel, construindo uma trajetória escolar conturbada e, para a maioria, a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente” (DAYRELL, 2007, p. 1122)

Ao contrário, porém, se a escola parece corresponder a essas expectativas através de atividades variadas, metodologias de ensino que os envolvam, professores que saibam falar tanto quanto ouvi-los, que se mostrem abertos às suas sugestões e dúvidas, ensinando conteúdos que lhes sejam significativos, temos então outro aluno. Muito mais disposto a aprender, porque, antes de mais nada, está interessado em participar, em experimentar.

Charlot (2000) disse que “O sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas”. Se é de nosso interesse perceber como as juventudes da 21B se relacionam com os saberes sociológicos, isto é, o vivenciam, na prática, é importante conhecer aquele que elabora essas práticas, media a relação dos jovens com este saber ao mesmo tempo que, para isso, promove as atividades, o professor de sociologia da 21B, o professor Heleno.

3.3 – O professor Heleno

Antes de mais nada é importante esclarecer que as informações a seguir foram extraídas do questionário de perfil respondido pelo professor. Nascido em 1982, quando a pesquisa foi desenvolvida Heleno tinha 33 anos. Solteiro, morava sozinho no bairro da Saúde, no centro do Rio de Janeiro. Com três empregos, sua rotina de trabalho era o que

tomava a maior parte do seu tempo. Além de dar aulas no CAP como professor contratado, tinha uma matrícula na Rede Estadual de Educação também como professor de sociologia e um contrato com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Cecierj.

A Cecierj através de um consórcio com a Cederj oferece, entre outras coisas, cursos de graduação a distância. Esta parceria é formada entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e sete instituições públicas de Ensino Superior (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte fluminense – UENF; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ). Nesse contexto, Heleno era um dos professores responsáveis pela correção das avaliações de sociologia de alguns cursos oferecidos pela Cederj.

Heleno concluiu em 2009 o curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS da UFRJ. Segundo o próprio, quando estava no segundo ano do ensino médio ainda não tinha muita certeza do que gostaria de fazer na faculdade, mas influenciado pela sugestão do irmão mais velho que já cursava comunicação, acabou olhando com certo carinho para as cadeiras de ciências sociais que faziam parte do curso. Acabou optando pela área. Antes da Licenciatura, havia feito o bacharelado em Ciências Sociais entre os anos de 2001 e 2004. Concluiu o mestrado na mesma área entre 2006 e 2008 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado em Sociologia entre os anos de 2009 e 2015 no Instituto de Estudos Sociais e Políticos.

Declarando sua preferência política como “a que combata desigualdades sociais” e religiosa como “tolerante”, Heleno aponta como motivação para ter feito o processo seletivo do CAP o desejo de morar sozinho, sem que, para isso, se submetesse a trabalhos em péssimas condições. Nas palavras do professor “Estava encerrando o doutorado e também estava cansado de academia stricto sensu (pesquisa, pesquisa, pesquisa, etc). Queria ter uma atividade mais prática e que, ainda assim, possibilitasse e até exigisse reflexividade. O CAP te faz fazer isso”.

Quando pergunto qual a melhor parte em trabalhar no CAP, Heleno responde que “Poder fazer sociologia dando aula de sociologia” já a pior “Arcar com o ônus de

uma marginalização sistêmica de sociologia no Ensino Básico, de um modo geral, e, mais particularmente, de uma marginalização semelhante dentro do próprio CAp”.

Pergunto então, apesar disso, do que ele mais gosta no ensino de sociologia e ele diz que “A possibilidade de encantar os meus pupilos intelectualmente. Ou de espantar. Tenho dificuldade de separar as duas ideias. Gosto de deixá-los “vendo estrelas” em seus próprios cotidianos”. Já sobre sua maior dificuldade no ensino da disciplina, ele diz que são os limites da sua própria competência. E explica:

“Certamente, há muitas dificuldades institucionais e objetivas, que condicionam minhas práticas e, de mesma forma, eu não tenho como deixar de considerá-las. Agora, na hora do cara a cara, são basicamente a minha sensibilidade e técnica que tornarão o meu trabalho mais fácil ou difícil. Todo professor, por mais democrático e construtivista que seja, carrega a prerrogativa da iniciativa. Assim, iniciar bem ou mal depende mais de mim”.

Em linhas gerais, a respeito do seu trabalho pedagógico, Heleno diz que realiza seus planejamentos sozinho, o que faz muito sentido já que ele é o único professor de sociologia na instituição. Para tanto diz levar em consideração: (1) experiências prévias no próprio CAp, isto é, quais conteúdos “encaixam” melhor, etc; (2) curiosidades pedagógicas, cujo exemplo ele cita trabalhar Bourdieu em uma escola cada vez mais heterogênea em termos de classe, etc; (3) conveniências práticas, que inclui ter algumas aulas já preparadas e (4) inconveniência prática, que, na contramão do item anterior, implica em não ter algumas aulas preparadas. Ter de fazê-las então, aumenta seu banco de aulas tanto quanto seus materiais didáticos.

Pergunto ainda a Heleno se para a elaboração do seu planejamento ele considera as sugestões de algum documento oficial (como as OCNEM, os PCNEM, CM, dentre outros). Ele diz que não sabe dizer ao certo, e justifica:

“Sou um professor relativamente alienado das normativas curriculares. As que sei, aprendi por osmose, trabalhando. Por exemplo, conheço o currículo mínimo da SEEDUC, mas só das 1as e 2as séries, pois foram raras as vezes que lecionei para as 3as séries. No CAp, além disso, já havia uma grade, que reproduzi, assim que cheguei, e adaptei seguindo meus próprios critérios nesse ano”.

Nesse momento do questionário me refiro ao trabalho desenvolvido por Heleno com a 21B, mais especificamente. Pergunto então como ele define a turma “Frenética. Muito curiosa, muito falante. Parceiros, quase todos, nas aulas. Legal trabalhar com eles”, responde. Pergunto também sobre o que mais o motiva no trabalho com a turma e ele afirma que o fato dos alunos serem muito bem-dispostos e motivados, concluindo

que “Não tem como não ter motivação ali”. Em seguida, e na contramão da pergunta anterior, pergunto o que o desmotiva, ele diz “Nunca me senti particularmente desmotivado pela 21B. Já puxei a orelha deles por bagunça, mas faz parte do pacote. E prefiro ter que trabalhar essas questões disciplinares do que lidar com uma turma apática”.

Avanço pedindo para que ele reflita e me conte se o trabalho que ele gostaria de desenvolver com a turma é o que, de fato, desenvolve. Ele afirma que não. E assume que embora ele tenha as suas limitações individuais, a “estrutura” limita demais o seu planejamento. Ele desabafa “Sinto falta de mais tempo, mais colegas (tanto pela interlocução quanto pela divisão do trabalho), um laboratório e de uma maior integração entre as disciplinas”.

Tendo tocado nesse assunto, aproveito para saber se Heleno acredita que algumas metodologias potencializam a relação que os alunos estabelecem com os saberes sociológicos. Ele é objetivo:

“Não sou dogmático em relação a isso. Também não conheço metodologias pelo nome. Gosto de trabalhar pouco conteúdo a fundo. Gosto de apresentar os autores pelo simples exercício de alteridade. Omitir Weber, por exemplo, é perder uma ótima oportunidade de contato cultural. Gosto de reuniões com os alunos, de ouvi-los e acrescentar sugestões. Preciso fazer isso em relação ao planejamento anual. Faço isso assim e estou satisfeito com o que tenho visto lá no CAP”.

Questiono então quais são os materiais (livros, revistas e etc) que subsidiam o seu planejamento anual e semanal, Heleno responde que muitos, mas, principalmente, livros didáticos diversos, dicionários e os próprios materiais que produz. Nesse mesmo sentido, pergunto quais recursos didáticos os alunos utilizam nas suas aulas, “No máximo uma folhinha para consulta ou a lousa. Algumas vezes uso canções, trechos de filmes ou mesmo anúncios televisivos”.

Chegando ao fim do questionário, peço para que me diga que tipo de relação ele gostaria que os alunos da 21B estabelecessem com os saberes sociológicos, e ele então afirma:

“Que eles consigam desenvolver afeto pelos conceitos. Qualquer afeto, pois é isso que levará o conceito adiante. Claro, óbvio, qualquer afeto positivo. A última coisa que quero é que a menina ou menino “odeiem. Carinho resume a ideia. E porquê? Porque esses conceitos são filtros para a realidade. Não tenho a menor intenção de formar sociólogos, mas de despertar uma sensibilidade duradoura em médicos, engenheiros, bibliotecários, advogados, etc. Porquê? Me parece um caminho eficaz para o autoconhecimento e a solidariedade”.

Conhecer a formação pessoal e profissional de Heleno bem como sua história com o ensino de sociologia, é fundamental para compreendermos a maneira como o professor recontextualiza os saberes sociológicos no âmbito das aulas da 21B e também suas escolhas metodológicas. Apesar do pouco tempo que tinha com os alunos, a maneira como se relacionava com eles, de acordo com todas as aulas observadas, era, sem dúvidas, um facilitador nas aulas de sociologia. Preocupado em mantê-los interessados na disciplina tanto quanto em corresponder às expectativas da turma (quer seja quanto a disciplina quer seja quanto a ele mesmo na qualidade de professor), Heleno tentava conjugar nos seus 50 minutos (1) os conteúdos que eram de interesse dos alunos; (2) aqueles previstos pelo currículo do CAp e, por fim, (3) aqueles que achava importantes trabalhar em função de ajudá-los a compreender determinado contexto social (quer seja na esfera micro (escola, casa, igreja, etc), macro (na sociedade, no mundo, etc), ou em ambas). Para tanto, se a ocasião não lhe disponibilizava muito tempo e a voz e o giz era tudo que possuía, Heleno investia na linguagem e nos exemplos para chamar a atenção dos alunos. Se a ocasião, porém, lhe oferecia um tempo maior, Heleno investia em outras coisas que cumprissem a mesma função, como os vídeos de humor do youtube, trechos de filmes, músicas, dentre outros.

Durante a pesquisa Heleno foi um facilitador importante na relação que estabeleci com os alunos. Sempre solícito e gentil, me concedia parte do pouco tempo que tinha com eles para que pudéssemos conversar a respeito dos instrumentos da pesquisa entre outras coisas. Além disso, me concedeu também, inúmeras vezes, parte do tempo que tinha de planejamento após as aulas da 21B para tirar minhas dúvidas em relação a questões mais burocráticas de funcionamento e curriculares da escola.

Algumas vezes, enquanto planejava, ficava por perto vendo seus diários, as avaliações e os documentos que tinha da turma, sem que nenhuma objeção fosse feita. Tudo isso foi de suma importância para a coleta e análise dos dados que trago nessa pesquisa. Sem que essas ações estivessem previstas em nenhuma documentação da pesquisa, à medida que convivíamos, e acredito estar aí a justificativa para alguém que se propõe fazer uma observação participante ter uma experiência de campo duradoura, criamos uma relação de confiança. No final das contas, acredito que o fato de confiar no trabalho dele enquanto docente e ele no meu enquanto pesquisadora, fez com que ambas as coisas pudessem fluir muito bem: as aulas e a pesquisa.

CAPÍTULO 4

DA RELAÇÃO COM OS SABERES SOCIOLÓGICOS

Neste capítulo farei a descrição das aulas de sociologia que observei durante os cinco meses em que acompanhei a turma 21B. Em seguida, estabeleço relações entre elas e os balanços do saber respondidos pelos alunos. Dessa maneira, o leitor poderá acompanhar não apenas como foram as aulas de sociologia desta turma, mas, na perspectiva dos próprios alunos, como tem se relacionado com tudo isso.

Minha escolha pela descrição é fruto do desejo de oportunizar também para o leitor a sensação de estar vivendo “de perto e de dentro” (Magnani, 2003), meu campo de pesquisa. Além disso, a escola, a sala de aula, o ensino médio e até mesmo as aulas de sociologia podem ser lugares e “tempos” comuns à maioria de nós. Se nos perguntassem hoje, o que é a “escola” ou a “sala de aula”, teríamos referências para definir esses espaços. A descrição, na contramão do impulso de generalizar outros contextos a partir dos nossos, nos ajuda a “evitar o pensamento convencional” (Becker, 2007, p.115). Assim, consideramos a realidade e as particularidades daquilo e/ou daquele que está sendo descrito e que, não necessariamente, corresponde às nossas expectativas.

4.1 – A experiência do 2º trimestre

No decorrer do segundo trimestre acompanhei 10 aulas de sociologia da turma 21B. Essas aulas significaram, para mim, muito mais que tempos e espaços de construção e troca dos saberes sociológicos, mas também, minha entrada no campo e minhas primeiras experiências com os “nativos”. Confesso que durante as primeiras aulas, não sabia exatamente o que era mais importante: prestar atenção em tudo o que acontecia durante as aulas ou me aproximar deles, mas, à medida que minha presença foi se tornando rotineira, ambas as coisas foram acontecendo concomitante.

No primeiro dia de campo, dia 01 de junho, após me apresentar para a turma e tirar todas as dúvidas deles sobre o que eu iria fazer ali, um aluno sugeriu prontamente que eu fosse adicionada à página da turma no facebook, a Vinteúnicos. Essa é, sem dúvidas, a primeira coisa que vale a pena destacar em meio às minhas experiências no campo. Primeiro porque parecia que eles haviam compreendido o que estava fazendo ali e queriam corroborar com a minha pesquisa, o que me pareceu um bom sinal. Além

disso, senti-me acolhida, pois não acredito que haveria um esforço para contribuir para a pesquisa caso não houvesse se estabelecido, ainda que rapidamente, certa empatia entre nós.

Passada a euforia da apresentação e mantida uma relação cordial entre nós – os alunos, o professor e eu - nas aulas que seguiram, procurei observar, da última cadeira que ficava localizada bem no centro dos fundos da sala de aula, onde sempre me sentava, tudo o que acontecia durante aqueles 50 minutos.

Na parte da frente da sala da 21B fica o quadro centralizado na parede, em cima dele, está presa uma pipa e sua rabiola, de frente, a mesa e a cadeira do professor. Do lado esquerdo do quadro, na parte de cima da parede, havia um armário de madeira e em baixo dele duas portas também em madeira, como se fosse um armário embutido na parede ou um “almoxarifado”, nunca os vi abertos. A parte superior da parede esquerda da sala era totalmente ocupada por uma grande janela do tipo “persiana”. Na parede do fundo da sala, havia mais um armário – que também nunca vi aberto - e alguns murais. Os murais seguiam pela parede do lado direito. Esses murais eram divididos entre a 21B, que ocupava a sala no turno da manhã e a turma que ocupava a sala no turno da tarde. Comum às duas turmas havia uma parte do mural que era preenchida com as “regras” de utilização daquele espaço. Ainda na parede direita da sala, estava a porta. Embora a turma tenha 30 alunos, há sempre mesas e cadeiras extras na sala. A maioria, porém, está concentrada na parte da frente e do meio, deixando um grande “vazio” lá atrás. Esse “vazio” era o espaço por onde os alunos transitavam de um lado para o outro e que dava a impressão de ser aquela, uma sala grande e espaçosa.

A aula de sociologia da turma acontece às quartas-feiras, das 09h às 09h:50min. Esse horário corresponde à aula pós-intervalo dos alunos, por isso, não raramente, quando o professor chegava à sala de aula, pontualmente às 09h, a maioria dos alunos estava chegando junto com ele. Alguns, porém, iam chegando aos poucos, em seguida. Entravam, acomodavam-se e fixavam os olhos no professor por alguns instantes para entender o que estava acontecendo ou sobre o que ele estava falando. Em geral, a turma, que tem 30 alunos, manteve uma frequência de 28 a 30 alunos durante as aulas de todo o trimestre, com exceção do sábado letivo, onde esse número caiu para 18.

Houve uma lógica durante todas as aulas do semestre. O professor Heleno entrava, cumprimentava a turma e esperava que eles se acomodassem. Quando ele ia explicar um novo conteúdo, escrevia algumas considerações a esse respeito no quadro

para que os alunos copiassem no caderno enquanto ele fazia a chamada. Em seguida, Heleno o explicava aos alunos que iam interagindo com ele através de perguntas, exemplos ou fazendo menções a alguns filmes, séries, ou outras referências que os ajudavam a compreender aquele conteúdo. A conversa durava até o final da aula sem nunca perder o foco. Quando havia um movimento que os levava a afastarem-se do tema da aula, o professor rapidamente pedia para que os alunos anotassem aquelas novas questões, para que pudessem continuar discutindo sobre elas na página Vinteúnicos ou em momento oportuno, retornando ao assunto proposto no início da aula.

Quando ele não apresentava um novo conteúdo, mas continuava conversando com os alunos sobre algum que já fora iniciado na aula anterior, após os alunos se acomodarem, ele pedia para que eles abrissem seus cadernos e retomavam a discussão de onde haviam parado. As aulas acabavam como iniciavam: pontualmente, mas às 09 horas e 50 minutos, para que os alunos pudessem ir sem atrasos para a quadra poliesportiva, onde teriam aula de educação física.

A respeito dos conteúdos que foram apresentados ao longo do semestre, a tabela abaixo ilustra os dias de aula, o conteúdo, a metodologia e o quórum existente em cada dia.

Tabela 5: Cronograma das aulas de sociologia do segundo trimestre com especificação de metodologia e número de alunos presentes.

| | Data | Assunto | Metodologia | Alunos presentes |
|----------------|-------------|---|---|-------------------------|
| Aula 01 | 01/06 | Ação Social quanto a fins e a valores de Max Weber | Aula expositiva com utilização de anexo ²² | 29 |
| Aula 02 | 08/06 | Poder em Max Weber | Aula expositiva | 30 |
| Aula 03 | 15/06 | Tipos de dominação em Max Weber (Dominação legítima e ilegítima) | Aula expositiva | 29 |
| Aula 04 | 22/06 | Dominação Legítima em Max Weber (Dom. Tradicional) | Aula expositiva | 29 |
| Aula 05 | 29/06 | Dominação Legítima em Max Weber (Dom. Carismática e Racional Legal) | Aula expositiva | 28 |
| Aula | 06/07 | Dominação Legítima em Max Weber | Aula expositiva | 30 |

²² Aquela folha à parte que era entregue aos alunos.

| | | | | |
|----------------|-------|---|--|----|
| 06 | | (Racional Legal) | | |
| Aula 07 | 09/07 | Revisão do Trimestre | Aula expositiva + Música do Paralamas do Sucesso “O Calibre” + 2 vídeos: 1- Fragmento do filme Coração Valente e 2- Vídeo da Porta dos Fundos que simula esse mesmo trecho do filme Coração Valente. | 18 |
| Aula 08 | 13/07 | Roteiro de estudos para a prova. | Aula expositiva | 29 |
| Aula 09 | 20/07 | APLICAÇÃO DE PROVAS | -- | 30 |
| Aula 10 | 27/07 | Correção coletiva da prova e tira dúvidas | Aula expositiva | 29 |

Para compreender porque estes conteúdos e não outros, é válido contextualizar as escolhas do professor. Tentava, sempre que possível, chegar ao CAP na hora do intervalo para conversar um pouco com Heleno antes da aula. Em uma dessas ocasiões ele me contou que seu desejo era levar os alunos do primeiro ano a problematizarem sua própria escola (suponho que nos seus aspectos políticos e sociais, sobretudo). Nesse sentido, havia escolhido Max Weber para trabalhar, principalmente, os conceitos de *estado, poder, tipos de dominação e burocracia*. A ideia era que os alunos pudessem se reconhecer – bem como seu papel social - em meio àquela estrutura (uma escola do Estado, burocrática, que dominava em diferentes escalas, por várias vias, os membros que a integrava, além, é claro, de assim, exercer seu poder institucional).

Para tanto, ele havia desenvolvido um planejamento que teve início no primeiro trimestre. Como durante este período ainda não estava na escola, pedi para ter acesso ao seu diário de classe a fim de tomar nota do que havia sido trabalhado até aqui. Em março, no primeiro mês de aula, houve uma revisão a respeito dos conceitos de sociedade, natureza e cultura, definindo-os e diferenciando-os. No caso da cultura, ele diferenciou-a ainda, da maneira como a etologia²³ a compreende através do seguinte anexo:

²³ Ciência que estuda o comportamento animal.

Figura 2: Anexo entregue por Heleno para os alunos com a perspectiva de cultura da Etologia.

| | |
|--|--|
| <p>@ Etologia (parte da Biologia): estudo dos costumes e hábitos dos animais. Possui uma definição própria de cultura:</p> <p>"[I]nvenção de novos comportamentos que se difundem no grupo, são transmitidos de geração em geração (o que é chamado de tradição) e passam por modificações ao longo das gerações e entre os grupos. Esses comportamentos não estão inscritos nos genes. Eles são transmitidos e aprendidos no grupo social".</p> <p>(PICQ, Pascal. <i>As origens do homem explicadas para crianças</i>. Tradução: Sabrina M. Aragão. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 40-1.)</p> | <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se pode perceber, o significado do conceito de cultura é diferente, quando se levam em consideração as definições que lhes dão a Antropologia e a Etologia. - Biologicamente, as diferenças que existem entre a cultura dos chimpanzês e a dos seres humanos é de grau. Por exemplo, eles conseguem se expressar de maneira rudimentar através de linguagem de sinais ou com o auxílio de símbolos em um teclado. No entanto, os seres humanos produzem tantos símbolos a ponto de serem irônicos. Apesar disso, chimpanzês e seres humanos dispõem da mesma estrutura cerebral. - Meu principal erro na última aula foi ter caído em um preconceito bastante grosseiro, isto é, de que os seres humanos se distinguem por aprender. Não é verdade. Podemos observar esse comportamento em muitos animais, como cães, aves, etc. Contudo, isso, o fato de que se aprende ou ensina, não é o que caracteriza a cultura, nem para Antropologia, nem para a Etologia. A cultura envolve a <u>invenção em grupo</u> de comportamentos, comportamentos esses que não estão inscritos nos genes. |
|--|--|

Tendo feito esta revisão, em abril, ele introduziu o pensamento weberiano através do estudo das ações sociais, das relações sociais e dos tipos de ação social. Nas aulas previstas para maio, o professor precisou dar conta das demandas mais burocráticas da escola, como a proposta de trabalhos para avaliar aquilo que fora ensinado durante o trimestre, bem como a realização, correção e devolução das provas trimestrais. O planejamento do professor seguiu de acordo com o que está supracitado na tabela.

Para falar dos diferentes *tipos de ação social* (quanto a fins e quanto a valores) o professor utilizou exemplos variados: o trabalho de campo da antropologia, a lógica mercadológica com a qual trabalham as multinacionais e as práticas existentes no filme Star Wars. Para trabalhar com o conceito de poder, ele coloca três tipos de poderes diferentes no quadro: (1) o de um X-Men; (2) o dele (de um professor) e (3) o de uma grande indústria. Em seguida, pediu para que os alunos definissem esses poderes e os diferenciassem, percebendo qual deles se aproximava da perspectiva de poder de Weber já apresentada. Sendo esses exemplos muito próximos dos alunos, quer seja em função das suas rotinas ou dos seus interesses, a discussão fluiu com a participação maciça da turma. Para dar suporte ao debate também foi utilizado o seguinte anexo:

Figura 3: Anexo entregue por Heleno para os alunos com os tipos de ação social de Max Weber.

| | TIPOS DE AÇÃO SOCIAL (WEBER) | | | |
|--------------------------------|--|-------------------------------------|---|--|
| | <i>Tradicional</i> | <i>Afetiva</i> | <i>Racional orientada a valores</i> | <i>Racional orientada a fins</i> |
| <i>Determinação</i> | Costume arraigado | Realização de um impulso individual | Crença consciente do indivíduo em um valor (ético, religioso, político ou estético) | Realização de interesses práticos do indivíduo |
| <i>Efetivação</i> | Reprodução automática | Reação imediata | Cálculo, eventualmente inconsequente | Cálculo, sempre consequente |
| <i>Ocorrência no cotidiano</i> | Ordinária e majoritária | Extraordinária | Ordinária | Ordinária |
| <i>Racionalidade</i> | Irracional | Irracional | Racional | Racional |
| <i>Exemplos</i> | Pessoas que se casam conforme rituais religiosos de seus familiares, embora elas mesmas não os valorizem | Crime passional | Político que prefere perder eleições a abrir mão de sua ideologia | Empresário que quer aumentar seus lucros |

Bibliografia

CASTRO, C.; O'DONNELL, J. *Introdução às ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, pp. 48-50 (Coleção FGV Universitária)
 SELL, C. E. *Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber*. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 112-6. (Coleção Sociologia)
 VÁRIOS AUTORES. *Sociologia em movimento*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013, pp. 38-41.

Outro exemplo para trabalhar o conceito de poder foi a análise de um ritual de comensalidade interpretado pelo professor, em uma espécie de teatro. Nesse ritual, a mãe, interpretada por ele, fazia “aviõezinhos”, levando, na primeira cena, a comida a boca do bebê e na segunda, a de um jovem de 16 anos. Após os alunos se divertirem com as cenas, refletiram com o professor sobre a definição de poder de Weber, existente na página 33 do seu livro *Economia e Sociedade*: “Poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências”. Assim, analisaram as probabilidades do bebê de dois anos e do jovem de dezesseis de imporem sua vontade sobre a de sua mãe. O professor aproveitou o ensejo para introduzir o conceito de dominação legítima e contrapô-la à coação física.

Para exemplificar a coação física, Heleno analisou com os alunos um caso de estupro, aproveitando para revisar os tipos de ação social envolvidos nesse contexto. Um aluno, em seguida, trouxe um caso de assédio no trabalho para ser analisado com a turma. O professor chama atenção da turma para o sentido compartilhado existente ou não nas relações sociais que estavam sendo problematizadas, e o quanto isso os ajudaria a compreender melhor o que Weber entende por dominação legítima e coação física.

Tendo os alunos utilizado os conceitos de ação social, poder, dominação legítima e coação física para compreender “n” situações do cotidiano, o professor avança. Retoma a definição de dominação e mostra algumas maneiras através das quais ela se legitima. No quadro, ele desenhou um pêndulo, onde do lado esquerdo estava a

dominação tradicional, no centro a dominação carismática e no lado direito a dominação racional-legal.

O uso do pêndulo, ele explicou, fazia uma alusão a dinâmica e a estática. As dominações tradicional e racional-legal tendiam a ser estáticas e a carismática mais dinâmica, instantânea, com pouca durabilidade. Ele exemplificou essa situação como um chefe de guerra que anima e incentiva seus soldados, levando-os aos campos de batalhas.

Já para tratar da dominação tradicional é o controle dos pais sobre as roupas de suas filhas que serve de exemplo. No momento em que os alunos começam a problematizar essa situação, há um pequeno desentendimento entre eles, para minha surpresa, o único que presenciei ao longo de todo o trimestre. Digo para minha surpresa, pois estamos falando de uma turma de 30 alunos na faixa dos 16 anos. Diante da diversidade de posições e opiniões da turma, e a 21B era, de fato, uma turma heterogênea, mediar as intervenções dos alunos de maneira pacífica era um exercício do professor e deles próprios, que se ouviam atentamente, sem quase nunca se sobrepor uns aos outros. Durante as aulas, havia espaço para todos e não foram observados grupos de alunos com maior participação que outros. De maneira geral, a participação era bastante equilibrada entre os alunos da turma, quero dizer, não havia um grupinho que participava enquanto os demais alunos estavam engajados em outras atividades. A maior parte dos alunos da turma, se não ela toda, eram olhos e ouvidos para Heleno.

No que se refere ao desentendimento ocorrido, é interessante compreendê-lo. Heleno perguntou às meninas quando era mais difícil usar um shortinho para sair, se quando crianças ou agora. Era possível perceber pelo tom da voz de Heleno que ele esperava que as alunas respondessem que hoje elas têm mais autonomia para escolherem suas roupas que antes. Porém, para absoluta surpresa dele, e minha também, as alunas responderam, quase que unanimemente, que antes era mais fácil. A resposta veio junto do seguinte argumento: quando crianças, ao usarem shorts mais curtos ou blusas mais frescas, decotadas, não sofriam tanto assédio quanto sofrem agora. Hoje, isso as leva a pensar bastante antes de escolherem vestir um shortinho para sair.

Outro aluno complementou a fala da colega dizendo que também os meninos vivem em disputa com seus pais por causa de suas roupas e que nem sempre podem usar o que querem. A maior parte das meninas da turma neste momento achou absurda a comparação do colega e começaram a questioná-lo de maneira incisiva, até que uma

aluna perguntou: “- Quando você sai de short também te chamam de *puta*? ” E o menino respondeu: “- Quando saio de saia me chamam de *viado*”.

Uma discussão acirrada e acalorada entre os alunos se estabeleceu e Heleno, que até agora havia deixado que os alunos ordenassem seus discursos, precisou intervir, pedindo para que os alunos considerassem a probabilidade de ambas as situações acontecerem. Em seguida, retomou à questão da dominação tradicional, dessa vez ilustrada pelo monarca absolutista.

Tendo esmiuçado as particularidades desse tipo de dominação, Heleno avança para a dominação carismática, onde seus principais exemplos são: Jesus Cristo, Napoleão, Hitler, Getúlio Vargas, Lula e Jair Bolsonaro. Ele frisa o quanto esses homens são reconhecidos como “excepcionalmente capazes” por determinados grupos e em determinados tempos da história. Além disso, lembra aos alunos que a relação existente entre os civis e esses homens é pessoal. Ele aproveita o gancho para diferenciar a relação carismática da dominação racional-legal, onde a relação estabelecida entre o dominante e o dominado é impessoal. É nesse momento que como o próprio Heleno disse: “*Aff, onde eu queria chegar desde o início do ano*”.

Para ilustrar a dominação racional-legal recorre ao servidor público. Nesse momento, ele próprio se coloca como exemplo dizendo que para chegar ao CAP precisou participar de um concurso público, regido por um edital, cujo todos os interessados e qualificados para o cargo poderiam participar também. No término desse processo seletivo, o professor escolhido para ocupar a vaga foi aquele que obteve maior nota. Caso ele tivesse morrido, isso não seria um problema, pois os responsáveis pelo processo seletivo convocariam o segundo colocado para ocupar a vaga, como previsto pelo edital. Com isso, mostra que em uma burocracia, você não confia em uma pessoa, mas na racionalidade da lei e no que ela prevê.

Outro exemplo analisado por ele e pelos alunos foi o DETRAN. Mais adiante e pensando ainda em grandes instituições, eles problematizam a lógica de funcionamento do Mc Donalds e do Bobs. A discussão avança e eles voltam a analisar o funcionamento de algumas instituições estatais, diferenciando-as das privadas. Nesse momento e lançando mão dos conhecimentos já adquiridos, eles chegam a conclusão de que todos os serviços que devem ser oferecidos pelo estado, podem ser também oferecidos por instituições privadas, exceto um: o uso legítimo da força. A conversa segue analisando as práticas conhecidas pelos alunos da polícia do Rio de Janeiro.

Para a aula seguinte, que foi um sábado letivo, Heleno planejou uma revisão da matéria do trimestre. Em função da falta do professor que daria a aula seguinte, Heleno pôde se estender e a aula de sociologia deste dia teve, excepcionalmente, uma hora e quarenta minutos. Todos os conceitos que foram trabalhados até aqui foram revisados, desta vez, partindo de exemplos como grupos anarquistas, Black blocs, grupos extremistas, movimentos grevistas, a situação política e social dos refugiados, da ex-presidenta Dilma, casos de intolerância religiosa e o organograma do CAP.

Além de novos exemplos essa aula também contou com novas metodologias. Em função dos excepcionais 100 minutos com a turma, Heleno iniciou a aula com a análise da música *O calibre* do Paralamas do Sucesso. Ela foi o primeiro incentivo para que os exemplos supracitados aparecessem. No final da aula, para pensar especialmente na questão dos tipos de dominação, Heleno passa dois vídeos. O primeiro é um trecho do filme *Coração Valente*, estrelado por Mel Gibson. Na ocasião, ele aparece como um líder notadamente carismático. O segundo vídeo é uma sátira do mesmo trecho do filme que fora apresentado, onde dois atores do Porta dos Fundos, um canal de humor do youtube, interpretam Willian Wallace, o líder carismático interpretado por Mel Gibson, e um outro líder escocês da resistência contra a dominação inglesa. Porém, no segundo vídeo, ambos os personagens perdem o seu carisma, agindo racionalmente quanto aos fins que possuem. Heleno utiliza os dois trechos para, uma vez mais, refletir com os alunos sobre as características de uma dominação carismática e as diferenças entre estas e as outras que foram aprendidas.

Na aula seguinte, que era a última antes da prova, Heleno optou por passar um roteiro de estudo para os alunos para que eles pudessem se preparar melhor. Como ele elaborou o roteiro em função de como havia planejado para a prova, e os alunos sabiam disso, pediram para conversar com ele a respeito. Heleno explicou então que a prova contaria com questões de múltipla escolha que valeriam até um ponto e meio e duas questões discursivas que valeriam até três pontos cada uma. Os alunos começaram a reclamar na hora pedindo para que houvesse mais questões discursivas desde que valessem menos pontos. Percebi, assim como Heleno, que era a hora de conversar com a turma. E foi isso que ele fez.

Perguntou a todos quem ali já havia zerado uma questão discursiva nas avaliações dele. Ninguém levantou a mão. Ele aproveitou a oportunidade para explicar que havia apenas uma questão que se tratava de teoria “pura”, uma de múltipla escolha,

as discursivas, ao contrário, utilizariam teorias aplicadas ao cotidiano e era também nessa perspectiva que ele esperava que os alunos respondessem às questões.

O roteiro de estudos, que encheu todo o quadro, contemplava a matéria trabalhada durante o trimestre. Nesse momento, Heleno olha para tudo o que escreveu e desabafa “Até que nossos 50 minutos semanais rendem alguma coisa”. Em seguida, os alunos dizem não compreender porque as disciplinas de sociologia, filosofia e espanhol, diferentemente das demais, só possuem um tempo de aula. Heleno diz que também não. A aula seguinte foi prova. E a posterior, a correção coletiva da mesma.

4.1.1- Os balanços do saber do 2º trimestre

Segundo Charlot (2001)

“Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato; essa triagem feita pelo aluno de forma mais ou menos inconsciente não nos incomoda, pelo contrário, uma vez que a investigação assenta sobre a relação do aluno com o saber” (p.19).

Nesse sentido, nos balanços de saber que propus à turma no primeiro semestre, pedi para que os alunos completassem a seguinte frase: “Acho que a disciplina de Sociologia...”. Flexibilizando o uso do balanço do saber, com essa frase não pretendi descobrir o que, de tudo o que aprenderam até hoje com a sociologia, lhes foi mais significativo, esta foi a questão proposta no balanço do saber que apliquei no terceiro trimestre, mas, perceber, primeiramente, o que é mais significativo para os alunos quando o assunto é a Sociologia. É importante ressaltar que, no momento da entrega, pedi apenas para que eles completassem a frase, sem especificar se a resposta deveria contemplar a forma e/ou a lógica das aulas, os conteúdos da disciplina, as suas expectativas em relação a sociologia no currículo da educação básica ou qualquer outra coisa. Também não houve nenhuma pergunta dessa natureza por parte dos alunos.

Acreditando que antes da semana de provas dos alunos eles teriam mais tempo disponível para responder ao balanço do saber, entreguei-os para a turma no dia 06 de Julho, pedindo para que me devolvessem até o dia 13 do mesmo mês. As provas começariam no dia 14. Logo no dia 13, percebi que não havia feito uma escolha acertada. Embora anterior à semana de provas, o prazo que estabeleci para a entrega dos balanços do saber foi equivalente ao período em que os alunos estavam finalizando os

trabalhos das disciplinas bem como estudando para as provas. Assim, quase 40% da turma não entregou os balanços do saber e os questionários de perfil (que havia entregado juntamente com os balanços). Alguns o fizeram posteriormente, pelas redes sociais e/ou por email. Alguns, entretanto, não entregaram até o retorno das aulas, em setembro.

Para a análise dos balanços do saber, Charlot (2009) sugere que eles “são objecto de um trabalho de escrutínio e, logo, inevitavelmente de interpretação. Para que as respostas façam sentido é preciso reagrupá-las, categorizá-las” (p. 19). À medida que encontramos discursos “comuns”, no sentido de serem parecidos, de mobilizarem os mesmos argumentos, nos balanços individuais desses alunos sobre a Sociologia, podemos, para além de conhecer suas percepções e expectativas sobre a disciplina, perceber, de maneira mais geral, algumas regularidades no processo de relação que estabelecem com ela, isto é, categorias destacadas por todos os alunos, ou por uma maioria, sobre o que devemos considerar quando o assunto é Sociologia.

Há uma questão ainda que deve ser considerada e que é comum na cultura escolar: a cola! Como os balanços do saber foram entregues para serem realizados em casa, nada impedia que os alunos tivessem trocado informações sobre suas respostas entre si. Apesar disso, se houve essa prática, ela ficou imperceptível na leitura dos balanços. Se por um lado muitas categorias e argumentos foram comuns a maioria dos alunos, por outro foram sempre contextualizados a partir das experiências de cada um deles e escritos de maneira bem distintas entre si.

Para realizar essa categorização, “recortei” os textos produzidos pelos alunos considerando o contexto no qual eles estavam inseridos e sendo fidedigna aos sentidos atribuídos a eles. Por exemplo, em determinado balanço do saber, um aluno completou a frase “Acho que a disciplina de Sociologia...” da seguinte maneira:

“É uma disciplina única. Muito diferente do que eu já havia estudado e visto. É uma matéria super empolgante quando se entende. Quanto mais você estuda, mais quer saber sobre ela. Eu tenho uma teoria para ela ser tão legal, acontece umas “viagens” muito loucas, você é livre para responder pois não há resposta completamente certa ou errada para a sociologia. É uma matéria que fará muita falta ano que vem”.

Para fins de categorização deste balanço, é possível perceber no trecho “É uma disciplina única. Muito diferente do que eu já havia estudado e visto. É uma matéria super empolgante quando se entende” que o aluno qualifica a disciplina, ao relacioná-la com as demais. Além disso, complementa: “Eu tenho uma teoria para ela ser tão legal,

acontece umas “viagens” muito loucas”. Esse trecho só pode ser compreendido a partir da observação participante que realizei nas aulas de sociologia da turma. As “viagens” a que este aluno se refere dizem respeito aos exercícios de construção de hipóteses propostos pelo professor para analisar algumas situações quer sejam da escola, do cotidiano dos alunos ou da sociedade de maneira mais geral, utilizando as categorias/teorias das ciências sociais.

Vamos a um exemplo! O professor da turma começou a trabalhar com os conceitos weberianos de poder, dominação, tipos de dominação, estado e burocracia. Para isso os conceitos foram abordados de duas maneiras: em sua forma “pura” e aplicados à realidade dos alunos na tentativa de explicá-la em alguns dos seus aspectos. Em seguida, os alunos eram encorajados a fazer o mesmo, e iam criando hipóteses para explicar coisas como o funcionamento da escola, as práticas policiais no Rio de Janeiro, questões referentes ao impeachment da Presidenta Dilma, dentre outros. Nesse exercício de abstração e de reflexão, os alunos iam imaginando, hipotetizando, complementando e refutando as ideias dos colegas que iam sendo apresentadas, aperfeiçoando-as dentro do que fazia e do que não fazia sentido a partir da explicação que tiveram sobre aquele autor, teoria e/ou conceito. É nesse contexto que o aluno se sente “viajando”. A palavra “viajando” faz referência a uma gíria juvenil que quer dizer que a pessoa está “delirando”, “com o pensamento distante”, “afastada da realidade”.

Mais adiante ele diz “você é livre para responder, pois não há resposta completamente certa ou errada para a sociologia”. Este é outro trecho que valoriza o nível de abstração da Sociologia e que só pode ser compreendido uma vez que tenhamos acompanhado as aulas de perto, pois, não se trata de todos os saberes da disciplina terem sido relativizados, mas, diante de respostas e/ou hipóteses trazidas pelos alunos para analisar determinadas situações e que se afastavam da perspectiva e/ou da abordagem que estava sendo trabalhada na aula, ao invés de “corrigi-las”, o professor estimulava que os próprios alunos refletissem sobre o quanto aquilo que fora dito pelo colega, para determinado autor, ou considerando determinadas categorias/teorias, fazia sentido ou não, se aplicava ou não e por quê. Desta maneira, observei que os alunos pareciam se sentir mais a vontade para participar das discussões, uma vez que não corriam o risco de se sentirem “envergonhados” ao responderem erroneamente a uma pergunta feita pelo professor na frente de todos.

Um exemplo foi o caso de uma aluna que fez uma afirmativa generalista sobre o anarquismo no Brasil. Nessa situação, o próprio professor, sem categorizar a afirmação da aluna como “certa” ou “errada”, a levou a refletir sobre o que havia dito. Ela disse que ele (o anarquismo) estava muito distante, o professor então a questionou: “Distante de onde?”, ela respondeu: “Daqui”, ele retrucou: “Aqui, onde?”, ela respondeu novamente: “Brasil” e ele uma vez mais, perguntou: “Brasil, onde?”. Segundo as palavras do próprio professor, era importante perceber que o Brasil não é uma “coisa” só, e que é preciso ter rigor teórico na hora que tentamos compreender determinadas situações, considerando os tempos e espaços em que se desenrolam.

O fato de intervenções como “não é isso”, “está errado” ou “você não entendeu nada” serem evitadas todo o tempo, parece ter causado nos alunos a sensação de que não havia resposta certa ou errada, mas, ao contrário, tudo o que era dito por todos servia, se não para explicar os “fatos”, para refletir sobre eles. Quero dizer, as falas sempre eram válidas, pois, era a partir delas que as discussões avançavam, quer seja para que os demais corroborassem ou refutassem, no final das contas, das considerações feitas a priori. O professor ia mediando o debate o quanto fosse necessário, para que os alunos não se afastassem do rigor teórico das Ciências Sociais nem do assunto previsto para a aula.

Uma vez em mãos, a análise dos balanços do saber foi feita da seguinte maneira: (1) Li todos os balanços; (2) Li os balanços novamente reconhecendo discursos parecidos; (3) Agrupei em “constelações” os discursos da mesma natureza; (4) Busquei explicar as “constelações” evidenciadas nos discursos dos alunos nos balanços do saber a partir das experiências vivenciadas em campo durante as aulas de sociologia da turma.

Estou chamando de “constelações” o grupo de discursos de mesma natureza. Essas constelações podem ser compreendidas como as categorias mais apontadas nos balanços, ou ainda, como as variáveis mais significantes para os alunos quando o assunto é a disciplina de sociologia. Desta maneira, são elas:

- 1- **A importância da Sociologia para sua formação política e social** (aparece em 24 dos 30 balanços);
- 2- **A qualificação da disciplina**, onde os alunos a percebem como interessante, divertida, diferente, única, empolgante, importante, profunda, complicada, maravilhosa, legal, essencial (aparece em 14 dos 30 balanços);

- 3- **O nível de abstração dos conteúdos sociológicos** (aparece em 8 dos 30 balanços);
- 4- **A disposição dos tempos da disciplina no currículo da instituição** (aparece em 8 dos 30 balanços);
- 5- **A contribuição da disciplina para a sua formação pessoal** (aparece em 8 dos 30 balanços);
- 6- **O professor da disciplina** (aparece em 3 dos 30 balanços);
- 7- **A definição da Sociologia** (aparece em 3 dos 30 balanços);
- 8- **A metodologia utilizada nas aulas** (aparece em 3 dos 30 balanços);
- 9- **A avaliação da disciplina** (aparece em 2 dos 30 balanços).

Vejamos como elas aparecem nos discursos dos alunos:

Tabela 6: Percepções discentes sobre a disciplina de sociologia.

| Quanto à importância da Sociologia para a formação política/social dos alunos |
|--|
| “- Faz você ser crítico/ Questionar mais o mundo” |
| “- A gente consegue pensar e questionar mais sobre a sociedade em que vivemos” |
| “- Nós conseguimos parar para nos avaliar e ver como somos dentro de uma determinada sociedade, é fantástico” |
| “- É como se você tivesse vendo você em terceira pessoa, como num jogo por exemplo” |
| “- É interessante e importante para ampliar meu entendimento das relações entre as pessoas” |
| “- A forma como ela estuda o ser humano, as relações deles em sociedade e a forma como agem é o que a faz única, a visão dela sobre como as pessoas agem ou pensam, porque as pessoas agem ou pensam de suas determinadas formas a faz mágica” |
| “- Além de serem matérias muito interessantes (sociologia e filosofia), aumentam nossas noções de mundo e como ele funciona” |

“- Ela nos ensina novas visões de mundo”

“- Amo como as coisas do cotidiano encaixam perfeito no nosso cotidiano”

“- É interessante e importante uma vez que esta nos leve a pensar sobre e a estudar a sociedade e o nosso dia a dia”

“- Bem profunda, exige bastante da mente, refletindo sobre a sociedade”

“- Me ajuda a ver o mundo diferente”

“- Muito interessante para entendermos as relações que temos com as pessoas e cm o mundo”

“- Acho importante pois nos ajuda a enxergar o mundo de uma forma mais apurada e científica, mas, ainda assim, de uma maneira que continuamos a ter dúvidas sobre essas relações”

“- É muito importante para enxergar o mundo em que vivemos de uma maneira melhor e também é importante para entender melhor a sociedade”

“- A disciplina de sociologia contribui para começarmos a re-pensar em costumes enraigados, pensarmos em nossa relação com os outros e com o mundo, fazermos reflexões e discussões”.

“- Através dela passei a entender muitas coisas que antes passavam despercebidas ou que eu simplesmente aceitava sem saber o porquê, por exemplo de o Estado poder prender pessoas”

“- É incrível podermos compreender as relações que nós próprios estabelecemos, que desenham o cenário, no qual hoje estamos”

“- É importante para entendermos a sociedade que vivemos, ter novos pensamentos, refletir sobre acontecimentos no dia-a-dia...”

“- Nos ajuda a entender porque as coisas funcionam do jeito que conhecemos, como podemos entender essas coisas (...) os conceitos da sociologia nos ajudam a entender e classificar as pessoas, e seus atos”

“- A sociologia é como se fosse uma matéria para nos fazer refletir sobre as coisas, e pensar em como o que conhecemos foi criado”

“- É uma ferramenta para entendermos o que está acontecendo ao nosso redor: as pessoas e suas relações,

o surgimento e alteração de elementos no espaço, as organizações de grupos de indivíduos para reivindicar direitos ou protestar, etc”

“- acho fantástica a forma de analisar as ações humanas e a sociedade”

“- É muito interessante para compreendermos a sociedade, desde coisas mais simples até as mais complexas. A disciplina nos ajuda como cidadãos, nossa formação”

“- A sociologia me mostrou o mundo de uma forma diferente (...) é algo extremamente necessário para entendermos o mundo e as relações humanas”

“- Além disso a escola é lugar de formação ideológica e com essa disciplina podemos ter argumentos para tudo que envolva o social. Isso é muito importante, pois além de aprender conteúdos, aprendemos a viver”

“- Nela (na sociologia) é apresentada formas de convívio na sociedade, autores que tratam relações com a sociedade de formas diferentes de pensar”

“- A sociologia é essencial para sua formação como indivíduo, pois interagindo com os outros indivíduos você se molda”

“- O senso comum que é um objeto de estudo da sociologia e outras disciplinas é importante ser desconstruído, pois muitas vezes o senso comum prejudica e influencia algo, mas em certo ponto é interessante saber sobre o senso comum”

“- Me tornei um cidadão crítico. Essa constante evolução que ocorre durante as aulas me deixa muito bem”

“- A disciplina de sociologia é muito importante para que possamos entender um pouco de nós mesmos em conjunto”

“- Nos faz refletir sobre o nosso comportamento e o dos outros e entender melhor o ser humano”.

“- Gosto da ideia de compreender melhor a sociedade e conseguir (tentar) analisar algumas situações de maneira imparcial visando uma melhor compreensão”

A importância da disciplina para a formação política e social dos alunos é a variável mais recorrente nos balanços do saber. Eles relatam que a disciplina os ajuda a compreender como vivemos em sociedade, e porque vivemos assim. Mais ainda,

surpreendem-se ao reconhecerem-se nessa lógica, e passam a questionar suas próprias perspectivas de mundo e comportamentos.

Esse achado da pesquisa corrobora com as contribuições de Ferreira e Carneiro (2012) quando as autoras chamam a nossa atenção para o fato de que tentamos registrar nossa “especificidade enquanto saber escolar que se coloca para além da visão crítica, porque enquanto ciência, a Sociologia produz teorias e conceitos. Portanto, o saber produzido pela Sociologia constitui um saber teórico-analítico, contribuindo para explicar a realidade social” (p. 196).

Quanto à qualificação da disciplina

“- É uma matéria bem divertida”

“- É uma disciplina única. Muito diferente do que já havia estudado e visto. É uma matéria super empolgante, quando se entende”

“- É interessante e importante”

“- Bem profunda (...) É interessante, mas, as vezes, complicada de entender”

“- Acho ela bem diferente das outras matérias”

“- É uma disciplina com a qual me relaciono bem, já que a considero interessante”

“- É uma matéria maravilhosa”

“- Eu tenho uma teoria para ela ser tão legal, (...) umas viagens muito loucas, você é livre para responder pois não há resposta completamente certa e errada para a sociologia”

“- Ela é essencial em nossas vidas”

“- É muito interessante”

“- A disciplina de Sociologia na escola é muito importante e interessante”

“- É uma disciplina que demanda concentração e raciocínio”

“- Acho que a disciplina de Sociologia é de extrema importância”

“- Acho que a disciplina de Sociologia é incrível”

“- Eu acho que a sociologia é bem interessante e bastante legal”.

“- É uma disciplina como qualquer outra, talvez eu tenha pouca opinião sobre qualquer matéria, então não acho nada sobre a matéria de Sociologia”

A qualificação da disciplina aparece, não raramente, atrelada ao adjetivo “interessante”. Uma hipótese para isso parece ser a lógica de debates inerente às aulas, o que, segundo os próprios alunos, não costuma acontecer nas outras disciplinas. Assim como na pesquisa realizada por Silva (2015) em uma escola de Duque de Caxias que analisa o que pensam os estudantes do ensino médio a respeito da disciplina de sociologia, o debate em sala de aula dos assuntos abordados aparece como um fator que torna as aulas de sociologia mais interessantes, “que faz eles gostarem e acharem importante a disciplina Sociologia” (p. 194).

Além disso, há a própria especificidade do conhecimento sociológico – que embora não seja, na maioria das vezes, “estranho” para aluno – costuma surpreendê-lo em função da abordagem “desnaturalizadora” da disciplina.

Quanto ao nível de abstração dos saberes sociológicos

“- Às vezes me distraio em meio as alusões do professor”

“- Gosto da matéria, mas muitas vezes eu viajo mais do que deveria, e atrapalha um pouco”

“- Em alguns momentos fico um pouco perdido no conteúdo”

“- Eu tenho uma teoria para ela ser tão legal, (...) umas viagens muito loucas, você é livre para responder pois não há resposta completamente certa e errada para a sociologia”

“- Eu curto muito a disciplina pois nela existe uma liberdade maior, não existe uma única resposta e sim várias ideias diferentes que podem estar corretas”

“- autores que tratam relações com a sociedade de formas diferentes de pensar”

“- A disciplina de sociologia é uma viagem com fundamentos, conceitos e vários pensamentos diferentes”

“- Gosto das aulas de sociologia e dos pensamentos loucos que surgem da mesma”

As “viagens” a que se referem os alunos, dizem respeito ao exercício permanente de considerar variadas abordagens das ciências sociais para analisar situações do cotidiano ou da sociedade de maneira mais geral. Ferreira e Carneiro, explicam:

“A Sociologia, enquanto ciência, expressa toda a complexidade de nossa sociedade nas diferentes perspectivas de abordagem do fenômeno social. Tal situação nos caracteriza por não termos, nas Ciências Sociais, uma voz dominante. Consideramos importante que o aluno tenha contato com diversas perspectivas para que se possam construir alternativas ao que lhes parece comum e, assim, desnaturalizar a realidade reconhecendo os processos de sua constituição” (2012, p. 197).

Uma coisa, porém, como endossam Fraga e Bastos (2009) é importante:

“A valorização excessiva da abstração em detrimento das relações concretas ou a valorização das relações concretas em detrimento da abstração é prejudicial ao ensino de sociologia, pois o seu equilíbrio é vital para uma compreensão plena da vida social. Nesse sentido, é necessário dar um passo além de uma explicação que privilegie apenas os fatos do cotidiano” (p. 181)

Assim, como comprovam os discursos acima, se por um lado essas “viagens loucas” atreladas a experimentação da abstração dos conhecimentos sociológicos esteve garantida a partir da diversidade teórica utilizada pelo professor, por outro lado, os exemplos empíricos sempre as complementaram, garantindo aos alunos a percepção de uma viagem “com fundamentos, conceitos e vários pensamentos diferentes”, isto é, a sua relevância e aplicabilidade.

Quanto à disposição de tempos da disciplina no currículo da Instituição

“- Deveria ter mais tempos de aula”

“- Não é levada a sério pela quantidade de tempos por semana que temos (de 1 a 2 tempos) (...) Não temos sociologia no segundo ano do ensino médio (que é trocado por filosofia). Acho isso errado, para mim deveríamos aumentar as cargas horárias de sociologia e filosofia”

“- É uma matéria que fará muita falta ano que vem”

“- A disciplina de Sociologia deveria ser integrada às outras desde o sexto ano”

“- Deveria fazer parte do currículo escolar desde o 2º ano do ensino fundamental”

“- Acho que a sociologia deveria ser estudada desde cedo”

“- Sociologia deveria ganhar mais espaço na carga horária de todos os alunos, visto sua importância”.

“- Gostaria de ter mais aulas, como entrei esse ano no CAP, só terei um ano de sociologia e sei que não é o suficiente, pensando no ENEM, por isso vou ter que aprender por fora, mas não acredito que seja igual a aprender em aula, com o professor para tirar suas dúvidas e esclarecer algumas questões”

A questão da disposição dos tempos da disciplina passa a incomodar alguns alunos também em função de que, com apenas 50 minutos de aula por semana, o professor precisava estar atento para que as discussões propostas não levassem os alunos para questões muito diferentes daquelas planejadas para a aula. Do contrário, não seria possível trabalhar nem um assunto nem outro. Os alunos, porém, em ocasião de dúvidas a respeito de determinados assuntos não raramente adentravam em outros, ampliando o debate. Em ocasiões como essa, o professor pedia para que os alunos anotassem essas questões para que eles pudessem discuti-las posteriormente ou no grupo que a turma possuía em uma rede social. Os alunos compreendiam o porquê do pedido do professor, mas isso levava, ainda que com notório pesar do docente, o “adiamento” de muitas questões pertinentes à aula.

É importante destacar ainda a fala de uma aluna que, tendo chegado neste ano à escola, diz que apenas um ano de sociologia não é o suficiente para o ENEM²⁴. Esse discurso é especialmente interessante, pois a presença de conteúdos da disciplina de

²⁴ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades (públicas e privadas) já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Adaptado de: www.portal.mec.gov.br. Visitado em: 08/10/2016.

sociologia no ENEM é recente e já começa a ser percebida como importante para os alunos. Além disso, a aluna não valoriza qualquer tipo de contato com a disciplina, mas endossa sua preferência por poder fazê-lo em sala de aula com a ajuda de seu professor. Direito esse que embora não seja assegurado pela instituição, como vimos acima, já é garantido por lei.

Quanto à contribuição da Sociologia para a formação pessoal dos alunos

“- Não é uma das minhas matérias favoritas e eu demoro um bom tempo até parar e analisar o que foi dito em sociologia como “matéria para a vida” e não “matéria para a prova””

“- Com a sociologia, estruturamos e organizamos melhor os nossos pensamentos”

“- desenvolve nossa capacidade de percepção e argumentação”

“- Me ajuda a ver o mundo diferente, me ensina a viajar e enxergar coisas que eu não conseguiria sozinha”

“- Me fez pensar de maneira diferente”

“- Mudou totalmente meu pensamento, me fez amadurecer, tanto fisicamente como mentalmente”

“- Particularmente eu gosto da disciplina de sociologia, (...) aprender como os pensadores da sociologia pensam a mesma é bem curioso e claro um certo desafio”

“- Eu acho que Sociologia é bem interessante e bastante legal no ponto de vista de entender coisas que eu nem pensava antes de ter sociologia como matéria escolar”

É interessante perceber como alguns alunos preocuparam-se em diferenciar as contribuições que a sociologia traz para a sua formação política e social, da sua formação pessoal. Embora os discursos sejam complementares, e as práticas, inevitavelmente, dialéticas, há um destaque para o “insight” trazido pela sociologia em relação à forma como um sujeito vê, pensa e age sobre e diante do mundo.

“O valor da Sociologia enquanto disciplina escolar está em provocar no jovem o deslocamento do mundo individual e privado para o mundo social e público. Traduz-se em um espaço de facilitação do esforço intelectual em experimentar ir além da própria visão de mundo considerando a tolerância e a diversidade cultural. A Sociologia na escola é capaz de levar o jovem a

ultrapassar a concepção utilitarista da educação e pensar na vida, no coletivo para imaginar novos caminhos e alternativas” (FERREIRA, 2012, p. 245).

É quando encontramos evidenciados nos balanços do saber de maneira tão expressiva – em 22 de 25 -, as contribuições que a disciplina de sociologia traz para a formação política e social desses alunos. Não podemos deixar de perceber também que o sucesso desse processo, quero dizer, a aprendizagem dos alunos em relação aos saberes sociológicos, dependerá de inúmeros fatores que precisam ser considerados, como suas experiências prévias, mas também, e sobretudo, as atividades e os exercícios que lhes são propostas em sala de aula.

Quanto ao professor da disciplina

“- Além disso, a falta de um professor efetivo de sociologia aumenta, ao meu ver, esse fato” (de não ser levada à sério)

“- mesmo gostando muito do professor...”

“- Também o professor tem carisma puro, conseguindo fazer-me gostar da disciplina”

Ao trabalhar com a questão da relação com o saber, Charlot (2000, 2001, 2002, 2009, 2013) sempre chamou a atenção para o quão fundamental é o papel do professor durante esse processo. Não apenas por ser ele quem o está mediando, mas também porque as atividades que propõe, serão aquelas capazes ou não de mobilizar o interesse do aluno a respeito de determinado saber. Dialeticamente, é o seu engajamento em atividades com determinados saberes que os levará a significá-los, a orientar a forma como se relacionarão com ele. Ele explica:

“Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito. Essa proposição decorre diretamente da situação antropológica, com seus dois polos (o filhote humano “incompleto”, o mundo humano que lhe é preexistente). Formulada com muita simplicidade, ela significa que ninguém pode aprender no lugar da criança, mas que a criança só aprenderá se houver solicitações externas” (2001, p. 26).

E Ferreira complementa que para: “O professor de sociologia, que precisa mediar debates sobre diferentes recortes da realidade social, procurando superar a perspectiva do senso comum, o desafio parece ser ainda maior. Além da competência

intelectual, este professor precisa da perspectiva de alteridade para sensibilizar-se e interagir com a cultura juvenil” (2012, p. 242). Assim, não só a maneira como o professor engaja os alunos em atividades que os levam a relacionarem-se com os saberes sociológicos é fundamental, mas também sua habilidade para lidar com algumas características próprias desse alunado.

Charlot (2000, 2002) traz exemplos variados de pesquisas onde a relação que os alunos estabelecem com o docente aparece como uma variável importante para compreender a relação que possuem com a disciplina que lecionam. Nessas pesquisas, um “bom professor” aparece no discurso dos alunos sempre com as seguintes características (1) preserva a ordem na sala de aula; (2) explica o conteúdo quantas vezes forem necessárias (e de variadas maneiras), para que todos possam compreender o que está ensinando e não alguns, apenas; (3) encoraja a participação da turma (4) ouve seus alunos e (5) está sempre “próximo” deles.

A partir das contribuições das pesquisas de Charlot e do que observo em campo, é possível dizer que eles possuem um bom professor. Isso justifica não apenas os discursos encontrados nestes balanços do saber, mas também as boas notas que possuem (mais de 80% da turma não possui notas abaixo da média da escola), e seu comportamento em sala de aula. Como já fora citado anteriormente, atrelo esse bom relacionamento, sobretudo, a prática recorrente do diálogo nas aulas e a maneira democrática como falam e escutam-se entre si.

Quanto à definição da Sociologia

“- A sociologia é o estudo da sociedade e do espaço em que a mesma é construída, das relações humanas e também de nós mesmos”

“- Acho que a sociologia é um jeito de entendermos e interpretarmos o mundo”

“- A disciplina de sociologia é uma viagem com fundamentos, conceitos e vários pensamentos diferentes”

Nesses três balanços do saber, os alunos preocuparam-se em, antes de mais nada, definir o que seria a disciplina de Sociologia. É interessante perceber que a descrição do que ela “é” está diretamente relacionada à descrição do que ela “faz”. Sendo essas variáveis, complementares.

Quanto à metodologia da disciplina

- “- Além de serem aulas nas quais há menos exercícios bobos a serem feitos”
- “- ser bastante teórica (...) o que torna a disciplina um tanto cansativa ao ver de muitos”
- “- Acho também uma matéria bastante ligada a reflexão eu preciso pensar muito antes de responder as perguntas do teste”

Quanto à metodologia da disciplina, há destaque em três balanços do saber. O primeiro endossa a questão de haver menos “exercícios bobos” a serem feitos, isto é, pouco significativos ou que não contribuem, na sua perspectiva, de maneira efetiva para a aprendizagem dos conteúdos. O segundo, o fato dela ser “bastante teórica” o que a torna “um tanto cansativa”. Para entendermos essa questão é importante considerar as contribuições do campo. Não se trata dos alunos terem acesso apenas a livros ou aos conceitos de maneira “pura”, mas é a partir daí, e somente a partir daí, que é possível aplicá-los à complexidade da vida social.

Esse exercício exige que o professor retome várias vezes questões referentes ao conceito “puro” e/ou às teorias das ciências sociais e às condições de sua criação, o que pode ter levado esse aluno a classificá-la como “teórica”, apesar de boa parte das aulas dedicarem-se à análise de problemas práticos do cotidiano, quer sejam dos alunos ou da sociedade de maneira geral. Outro detalhe interessante é quando qualifica a disciplina como teórica, mas “ao ver de muitos” e não dele próprio.

Dois balanços destacam, por fim, as avaliações.

Quanto à avaliação da disciplina

- “- minhas notas de sociologia não são muito boas; mas nem ligo, isso não diminui minha opinião sobre a matéria”
- “- Acho também uma matéria bastante ligada a reflexão eu preciso pensar muito antes de responder as perguntas do teste”

As avaliações da disciplina constituem-se em um trabalho e uma prova. A aluna que relatou isso no seu balanço do saber possui notas beirando a média da escola. Isso a coloca em estado de atenção quanto às avaliações da disciplina e sempre preocupada em

ir ou não para a “recuperação”. Apesar disso, é participativa e, seu balanço do saber é objetivo quanto ao apreço que possui pela sociologia.

De maneira geral e a partir das observações do campo, os alunos, embora discutam em aula a respeito dos conteúdos com tranquilidade, mostram-se inseguros em relação às questões discursivas das provas de sociologia. Isso se deve a dois motivos: o primeiro é porque essas questões costumam ser a de maior valor e o segundo é que exigem um esforço maior de aplicabilidade dos conceitos “puros” a casos “complexos” do cotidiano. Apesar disso, à medida que praticam esse exercício, parecem ir “pegando o jeito”, haja vista o crescimento quase unânime das notas que os alunos tiraram no segundo trimestre em relação ao primeiro.

4.1.2 - As avaliações do 2º trimestre

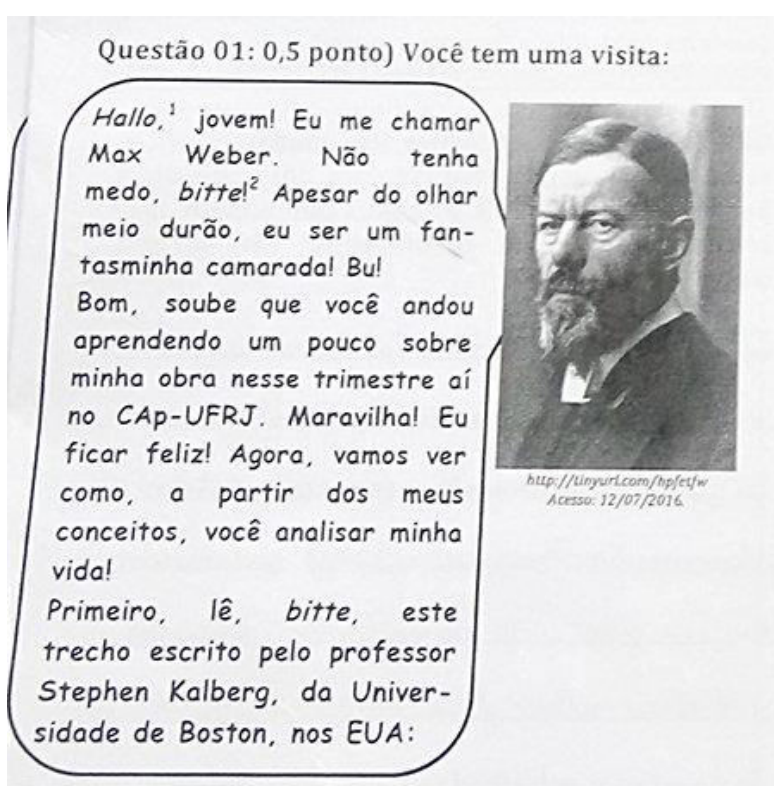
As avaliações do segundo trimestre foram duas: um trabalho e a prova. A proposta do trabalho era, a partir dos conceitos de poder e dominação que haviam sido trabalhados em sala de aula, os alunos criarem uma história em quadrinhos (HQ). A ideia era exercitar a análise de situações do cotidiano através dos conceitos. Nada diferente do que eles haviam, inúmeras vezes, feito em sala de aula. O trabalho deveria obedecer às seguintes orientações: (1) ser criado por grupos de quatro ou cinco estudantes; (2) ser criado em uma folha de papel A3; (3) conter, especificados no verso da folha, os nomes, os números de chamada e o número da turma a que pertencem os membros do grupo; (4) escreverem tudo a caneta; (5) conter, também no verso da folha, um pequeno texto (até 50 palavras) explicando como os conceitos estão presentes na HQ; (6) conter, explicitados, também no verso da folha, todo o material de referência que os alunos usaram para criar a HQ: livros, revistas, artigos de jornal, fotos, desenhos, URLs de vídeos, e etc; (7) ser entregue no prazo de entrega, exclusivamente.

Os critérios de avaliação do trabalho foram traduzidos em pequenas perguntas que Heleno se faria ao contemplar a HQ: (1) quanto à clareza da HQ (0,0 A 1,5 ponto): Em primeiro lugar, a narrativa é intuitivamente compreendida? Existe um começo, um meio e um fim, ainda que não necessariamente nessa ordem? É possível identificar personagens e suas ações? E (2) quanto à profundidade: é possível perceber que os conceitos serviram para orientar a criação de vocês? Ele alertava no roteiro: “Atenção! Não se trata de, simplesmente, expressar a própria opinião, até porque vocês devem ter

várias delas sobre esse assunto. Trata-se, sobretudo, de narrar episódio(s) utilizando o conceito como uma espécie de roteiro”.

Já na prova do trimestre havia 5 questões. As três primeiras eram de múltipla escolha e as respostas deveriam ser marcadas no “quadro de respostas” para facilitar a correção. Na primeira, Heleno constrói um quadrinho onde Max Weber, na tentativa de conversar em português com os alunos, se apresenta e apresenta a fala do professor Stephen Kalberg a seu respeito:

Figura 4: Imagem retirada da prova do segundo trimestre da 21B onde Max Weber estabelece um diálogo com os alunos.



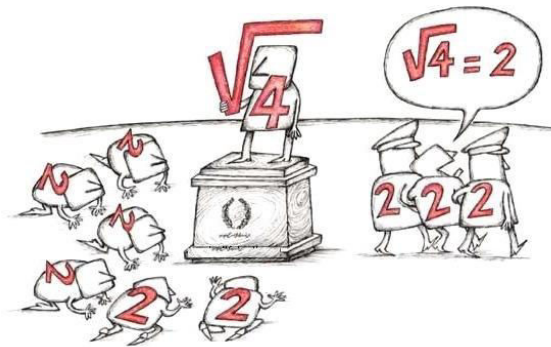
No trecho utilizado por Heleno da fala do professor Kalberg, ganha destaque o fato de Weber ter expulsado seu pai de casa em função do mesmo ter maltratado sua mãe. Pouco tempo depois, a morte de seu pai teve um efeito catalisador de uma enfermidade mental que o impediu de trabalhar por mais de cinco anos. Dito isso, os alunos precisaram dizer se Weber

- (A) agiu racionalmente conforme a valores ao adoecer.
- (B) agiu tradicionalmente ao expulsar seu pai de casa.

- (C) teve um pai que agiu racionalmente conforme a fins ao maltratar sua mãe.
(D) teve uma mãe que agiu tradicionalmente ao suportar os maltratos de seu pai.

A segunda questão era a análise da seguinte charge:

Figura 5: Charge retirada da prova do segundo trimestre da 21B.



Onde os alunos deveriam, dentre 4 opções, dizer em torno de que relação social girava a crítica do artista:

- (A) aceitação inquestionável de uma antiga estrutura social.
(B) administração democrática do monopólio da violência legítima.
(C) confiança na excepcionalidade das capacidades de um indivíduo.
(D) engajamento político racional visando à preservação de valores.

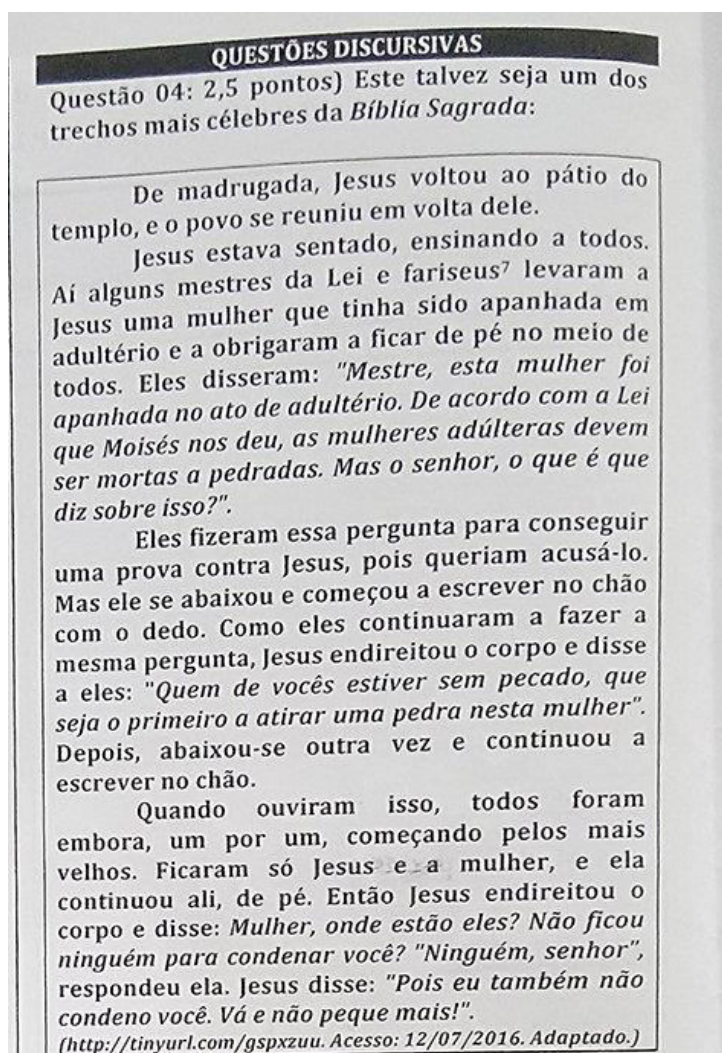
Diante da possibilidade de mais de uma resposta questionada pelos alunos, Heleno anulou essa questão, considerando, como adequados, os argumentos trazidos pelos alunos. A última questão de múltipla escolha pedia para que os alunos classificassem como verdadeiras ou falsas algumas frases a respeito dos conceitos de dominação e poder de Weber, a saber:

- I- A dominação carismática difere da tradicional e da racional-legal, pois é através dela que se consolidam relações de poder mais duradouras.
II- Para Weber, o resultado do exercício do poder é a orientação da conduta de terceiros.
III- Weber buscou teorizar uma escala evolutiva das relações de poder, iniciada pela tradição, desenvolvida pelo carisma e completada pela burocracia.

IV- Weber chamou de “puros” os seus tipos de dominação porque buscou reproduzir conceitualmente as rígidas fronteiras que é possível observar entre os fenômenos da realidade.

Na primeira questão discursiva da prova, Heleno traz, para minha surpresa, um dos trechos mais famosos da Bíblia Sagrada:

Figura 6: Citação de trecho da Bíblia Sagrada utilizada na prova do segundo trimestre da 21B.



A partir daí, diz que existe um conflito na passagem vivida por dois seres humanos que possuem, cada um, um dos tipos puros de dominação teorizados por Max Weber. Pede então para que os alunos digam que conflito é esse e que o justifique em termos weberianos.

A segunda questão discursiva e última questão da prova, traz uma reportagem do portal de notícias do G1. Nessa reportagem aparece a opinião favorável do governador do Rio de Janeiro em exercício, Francisco Dornelles, sobre a pena de morte para aqueles que cometem o crime do estupro. Ao final da reportagem, Heleno frisa que Francisco Dornelles ocupa uma elevada posição na burocracia estatal. E continua: “Como governador em exercício, o argumento de Dornelles a favor da pena de morte é uma ameaça ao monopólio da violência física legítima detido pelo estado? Justifique-se em termos weberianos”.

A prova valia sete pontos, sendo distribuídos da seguinte maneira: as questões de múltipla escolha valiam 0,5 ponto cada uma e as questões discursivas valiam, respectivamente, 2,5 e 3,0 pontos. Comparando as notas obtidas neste segundo trimestre, dos 30 alunos da turma, 19 tiraram notas superiores àquelas tiradas no primeiro, 2 alunos mantiveram a nota máxima em ambos os trimestres e apenas 9 alunos tiveram notas inferiores às do primeiro trimestre. Esse dado quando analisado a partir das experiências vividas em campo justifica-se por dois motivos: primeiro porque o formato da prova elaborada pelo professor já era conhecido pela turma e em segundo lugar, em função da prática do exercício de aplicação dos conceitos puros à complexidade da vida social experimentados, uma sorte de vezes, em cada uma das aulas de sociologia.

É importante que percebamos também como as avaliações propostas pelo professor estavam absolutamente de acordo com os conteúdos e exemplos utilizados em sala de aula. Outra ocasião que me surpreendeu foi, no dia em que Heleno entregou e corrigiu a prova com a turma, o comportamento dos alunos em relação à questão que se referia ao trecho da Bíblia. Aparentemente, problematizar aquele trecho ou, lê-lo com olhos mais sociológicos, weberianos para sermos mais exatos, não foi um problema para a grande maioria dos alunos. Isso me surpreendeu em função de já ter presenciado em outras escolas da rede pública do Rio de Janeiro, alguns debates sobre religiões em aulas que tratavam do relativismo cultural. De fato, para alguns alunos de religiões mais conservadoras, problematizar trechos da Bíblia que os levassem à analisá-los mais “criticamente”, ou, de maneira pouco semelhante àquela com a qual liam em suas igrejas, era uma tarefa que exigia bastante habilidade do professor e quase sempre gerava desconforto para os alunos e/ou reclamação dos pais. No caso do CAp, não houve ocorrência nem de uma coisa, nem de outra.

4.2 – A experiência do 3º trimestre

Ao longo do terceiro trimestre acompanhei 7 aulas de sociologia da 21B. O número inferior ao do segundo trimestre se justifica por dois motivos: o primeiro, porque houve 3 feriados que caíram na quarta feira durante este período, e o segundo, porque precisei resolver assuntos pessoais no horário da aula prevista para o dia 01/10.

As aulas seguiram a mesma lógica das anteriores e foram organizadas da seguinte maneira:

Tabela 7: Cronograma das aulas de sociologia do terceiro trimestre com especificação de metodologia e número de alunos presentes.

| | Data | Assunto | Metodologia | Alunos presentes |
|----------------|-------------|---|--|-------------------------|
| Aula 01 | 31/08 | Classe e Habitus | Aula expositiva e análise de trecho de filme | 28 |
| Aula 02 | 07/09 | Feriado | -- | -- |
| Aula 03 | 14/09 | Socialização primária e secundária | Aula expositiva e utilização de anexo | 28 |
| Aula 04 | 21/09 | Fatores para o surgimento da educação de massas | Aula expositiva | 27 |
| Aula 05 | 28/09 | Fatores para o surgimento da educação de massas (finalização) e análise de uma citação de Pierre Bourdieu | Aula expositiva e utilização de anexo | 24 |
| Aula 06 | 01/10 | Aula de reposição: Fim da análise da citação de Pierre Bourdieu | Aula expositiva e utilização de anexo | -- |
| Aula 06 | 04/10 | Revisão da biografia de Bourdieu | Aula expositiva e utilização de anexo | 28 |
| Aula 07 | 05/10 | Sensibilização com a música “Morro Velho” de Milton Nascimento para abordagem do conceito de capital cultural | Aula expositiva e análise de música | 29 |
| Aula 08 | 12/10 | Feriado | -- | -- |
| Aula 09 | 19/10 | Capital Cultural | Aula expositiva | 27 |
| Aula 10 | 26/10 | Conversa coletiva sobre a pesquisa | -- | -- |
| Aula 11 | 02/11 | Feriado | -- | -- |
| Aula 12 | 09/11 | Semana de provas | -- | -- |
| Aula 13 | 16/11 | Semana de provas | -- | -- |

| | | | | |
|----------------|-------|------------------------------|----|----|
| Aula 14 | 23/11 | Conselho de Classe | -- | -- |
| Aula 15 | 30/11 | Festa de encerramento do ano | -- | -- |

De acordo com a tabela acima é possível perceber que se no segundo trimestre foram tratadas as questões de Weber, no terceiro seriam contempladas as questões de Bourdieu. Segundo o próprio professor, após conhecer as contribuições de Weber sobre os tipos de dominação e de poder, é possível, com a ajuda de Bourdieu, compreender a escola como um instrumento de dominação do estado e as consequências disso. Para este fim, nada parece mais adequado que começar o trimestre trabalhando os conceitos de classe e habitus.

Na primeira aula após o recesso, Heleno chegou, cumprimentou a turma, colocou uma cadeira sobre a mesa, e sobre ela seu computador e caixas de som. Em seu computador exibiu para os alunos um dos curtas-metragens que compõe o filme *Paris, te amo*, o *Longe do 16º distrito*, dos diretores Walter Salles e Daniela Thomas. Nesse longa, uma estrangeira, Ana, vivida por Catalina Sandino Moreno, acorda antes mesmo do sol nascer para levar seu filho à creche e ir trabalhar. A atriz, que pega no mínimo três meios de transporte até a casa de sua patroa no 16ème, um distrito sofisticado de Paris, chega lá com sol já posto. Sua patroa avisa que se atrasará e pergunta se ela pode ficar uma hora a mais, aproximadamente, com seu bebê. A babá, notadamente decepcionada, diz que sim. A patroa parte e Ana fica com seu filho, ninando-o. Coisa que, contraditoriamente, não pode fazer pelo seu, que ficará na creche até que possa retornar para buscá-lo.

Após a exibição, Heleno pediu para que os alunos comesçassem a fazer observações sobre o que haviam visto no curta, sem demora eles respondem:

“- Ela é estrangeira”;

“- No metrô só tem estrangeiros”;

“- Ela sai de casa de madrugada”;

“- Ela mora longe da casa da patroa”;

“- Na casa da patroa tem berço e na dela não”

Heleno pede para que eles reparem nas expressões e indumentárias das pessoas. As observações continuam até que um aluno questiona o fato da personagem ter que deixar seu bebê em uma creche pública para cuidar do bebê dos “outros”. Nesse momento, começam a debater sobre os serviços oferecidos em uma creche pública municipal e a comparar o contexto das crianças que ali passam boa parte do seu dia com aqueles que, assim como o bebê da patroa, têm babás exclusivas.

Sabendo que sou professora de educação infantil da rede municipal, Heleno pede para que explique aos alunos da 21B sobre o acesso das crianças às vagas da educação infantil na rede. Explico então que hoje, todas as crianças de 4 e 5 anos devem ter suas vagas garantidas nas pré-escolas das escolas e EDIs da rede. As crianças de 0 a 3, porém, são escolhidas para ocuparem as vagas via sorteio, uma vez que não haja vagas para todos e que a oferta não seja obrigatória por lei, tal como é para a pré-escola e ensino fundamental, por exemplo.

Heleno avança pedindo para que os alunos comparem a atenção que os bebês possuem na creche e a atenção que o bebê do filme receberá de Ana, alertando sobre como isso refletirá na vida deles no futuro. Foca na questão da importância da atenção, do amor e do afeto como fundamentais para que as crianças desenvolvam características como o poder de abstração, autoconfiança, autoestima e coragem quando maiores. Um exemplo que dá é como esse bebê, francês, será mais seguro para aprender espanhol tendo convivido a infância com uma colombiana que os que não convivem, por exemplo. O mesmo acontece com aqueles que podem frequentar colégios bilíngues. Em seguida ele relembra características da socialização primária e secundária, matéria que os alunos antigos haviam visto no ano anterior, mas os novos não. Após perceber as dúvidas sobre o assunto, Heleno parece decidido a retomá-lo.

Na aula seguinte, após cumprimentar a turma, Heleno faz algumas considerações no quadro. Elas diferenciavam socialização de socialização primária e secundária, como previa. Ele diz que retornará nesse assunto por ser fundamental para que os alunos compreendam Bourdieu. Após alguns minutos Heleno começa a explicação. A primeira coisa que frisa é que Bourdieu está entendendo o conceito de socialização de maneira diferente da qual temos usado. Para ele, socialização não significa “fazer uma social” ou “dividir as coisas” mas “um processo de aprendizado ininterrupto pelo qual o indivíduo passa através de seu convívio com outros seres humanos, isto é, o processo através do qual o indivíduo aprende sua cultura”. Assim, ele pergunta aos alunos: “- Quando você

para de aprender a cultura?” e eles respondem rapidamente: “- Quando você morre”. Heleno retruca: “- E quando você começa?” e os alunos disparam: “- Quando você nasce”.

Um aluno vai adiante e pergunta: “- Quando estamos dormindo, estou socializando? ” Heleno explica que a maneira como ele dorme já é um produto da sua socialização, pois diferentemente de alguns índios que vivem em tribos e dormem em redes, ele tinha por hábito dormir em uma cama, geralmente alocada em um quarto, com travesseiros, lençóis, e etc.

O professor volta à questão da cultura, lembrando com os alunos o que haviam aprendido no início do ano. Os alunos de maneira mais ou menos organizada respondem que cultura é o “conjunto de regras criadas por seres humanos que vivem em sociedade” e Heleno valoriza como essa relação é cíclica: à medida que se relacionam criam cultura e criam cultura à medida que se relacionam também.

Para exemplificar, Heleno volta ao filme que haviam visto na aula passada para lembrar como o bebê da patroa e Ana se relacionavam. Ele pontua que a questão da socialização numa escala mais macro não é como a da escola, por exemplo. Não tem nada a ver com o mais velho saber mais que o mais novo e etc. As pessoas aprendem mutuamente entre si. E aí que um aluno pergunta: “- Quando eu aprendo a falar é uma socialização primária?” Heleno responde: “- Quando você está com dois anos, com sua família, balbuciando e tal, sim. Mas quando você está com 16 anos aprendendo a falar espanhol, por exemplo, aí é secundária”.

Heleno volta a destacar a importância da presença da família na vida da criança, sobretudo, neste período, e diz que não quer supervalorizá-la, mas apenas explicá-los o quão fundamental e determinante ela é para que a criança desenvolva algumas características em sua personalidade, hábitos e práticas, ao longo de sua vida. Uma aluna então pergunta: “- E quando a pessoa não tem nada a ver com a família?”, um aluno próximo a ela logo responde: “- Ela está rompendo com a ordem”, Heleno diz que não.

Ele explica que “o fruto nunca cai tão longe da árvore” e exemplifica com sua própria história: “Minha mãe é professora, meu irmão é professor, meu pai empresário, ser professor então sempre foi uma hipótese pra mim”. Um aluno pergunta se o fato de ser mais parecido ou não com a sua família não seria uma questão geracional. Heleno

responde que não, pois no caso da família dele eram três gerações de professores, a mãe dos anos iniciais, o irmão de filosofia e ele de sociologia.

Após o exemplo, um aluno que não percebeu o quão alto estava pensando dispara em meio a um silêncio repentino “- Meu Deus, imagina os três conversando”, nesse momento todos caem na gargalhada e a aula fica mais descontraída. A turma leva o debate para a hipótese da expansão das oportunidades de ensino também não mudarem esse contexto de aproximação ou distância da família. Eles avançam percebendo que o sucesso ou fracasso escolar não estava necessariamente ligado a questão da ampliação ou redução do acesso ao ensino. Pois apesar de se garantir que todos ocupem aquele espaço, é sabido que nem todos foram socializados de modo a possuir o perfil de aluno desejado pela escola, assim, esta era uma instituição que também vivia muitos conflitos internamente. Assegurar sua vaga, não necessariamente assegurava seu ensino.

Os alunos começaram a falar sobre todas as coisas que consideravam importantes e capazes de assegurar esse ensino na escola. Heleno toca no exemplo do professor: “- Sabe aquele professor “tudibom?””, alguns disparam “-Sim, você!!!”, ele sorri e continua: “- Você aprende mais rápido com ele não é? AFETO. Tudo que você aprende com afeto você aprende como uma esponja”.

Na aula seguinte Heleno pediu para que os alunos se organizassem em círculo. Eles revisam a aula passada e novas dúvidas surgem, como: “- Quem se tranca no quarto está socializando?”, Heleno responde que isso é consequência de determinado tipo de socialização. Outro aluno questiona se há socialização no caso do bebê que ainda está na barriga de sua mãe e Heleno responde com um exemplo: “- É como o olhar, você não tem contato, mas há relação. Quando você faz algo que não deve e seu pai te olha de maneira fulminante, você sabe que já era seu fim de semana” e todos sorrindo, concordam.

Uma aluna complementa dizendo que no caso do bebê, ele não está ali só se desenvolvendo, ele está vivo. Heleno aproveita o gancho para lembrar que crescer é limitar a sensibilidade. Que ela é colocada na caixinha da cultura e que nunca mais você terá a sensibilidade que tinha quando era um bebê. Ele, a partir daí, revisa os conceitos de socialização primária e secundária, valorizando o papel da família como mediadora desses processos, sobretudo, em função da carga emocional que possui.

Os alunos questionam então sobre as fronteiras entre a socialização primária e a secundária. Um exemplo utilizado por Heleno foi o da percepção que uma mesma pessoa pode exercer variados papéis sociais na família. À medida que você cresce e percebe que o seu pai, pode, ao mesmo tempo, ser o seu pai, o tio do seu primo, o irmão da sua tia, o filho da sua avó, ali, você está passando da socialização primária para a secundária pois está percebendo que cada papel social também possui suas expectativas.

Uma vez que não havia mais dúvidas sobre isso, Heleno entrega a cada aluno o seguinte anexo:

Figura 7: Anexo entregue por Heleno para os alunos com os fatores que explicam a difusão da educação em massa.

Fatores que explicam a difusão da educação em massa:

| <i>A) REFORMA PROTESTANTE</i> | <i>B) REVOLUÇÕES DEMOCRÁTICAS</i> | <i>C) ESTADO MODERNO</i> | <i>D) GLOBALIZAÇÃO</i> |
|---|---|--|--|
| <p>Devido ao analfabetismo, a Igreja Católica detinha o monopólio prático da leitura e da interpretação da Bíblia. Desse modo, tornava-se mais poderosa.</p> <p>Com a Reforma, contudo, passa-se a valorizar um contato mais direto entre o cristão e Deus, ou seja, para os reformados, a interpretação da Bíblia deve ser individual e não mediada por um sacerdote. Logo, todos devem conseguir ler por conta própria.</p> | <p>Na sequência das Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), populações de países democráticos passam a reivindicar acesso a oportunidades de educação que, até ali, eram privilégio de aristocratas. Tendência se expande até a segunda metade do século XX.</p> | <p>Declínio da autoridade da Igreja fragiliza a promoção da lealdade dos indivíduos a um Governo. Assim, a educação em massa se torna compulsória. Através dela, aprendem-se uma língua nacional, uma identidade e valores comuns.</p> | <p>Difusão de B e C pelo mundo.</p> <p>Interesse de corporações transnacionais em maior escolaridade da população mundial.</p> |

BIBLIOGRAFIA

BRYM, Robert J. et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson Learning, 2006, pp. 413-4.

A partir daí começa a explicar o que cada um desses contextos tem a ver como a educação de massa. A aula acaba na introdução da reforma protestante.

Na aula que seguiu, Heleno começa pontuando que a escola que hoje conhecemos nem sempre foi assim. Ele pergunta: “- Quando e onde então isso começa a acontecer?”. Os alunos chutam século XVII. Heleno diz que no século XVI com a participação de Lutero. Pergunta o que a educação de massa tem a ver com a reforma protestante. Uma aluna responde: “- Pra você poder interpretar a Bíblia”. Heleno confirma e pergunta então porque a igreja católica monopolizava a leitura e a interpretação da Bíblia, os alunos respondem prontamente “- Poder”. Ele confirma e

explica como a partir do momento que essa lógica é rompida a educação de massa acontece via religião.

Em seguida e avançando no anexo ele pergunta aos alunos o que as revoluções democráticas tem a ver com a educação de massa. Eles chegam então as especificidades das revoluções francesa e americana, onde, o que antes era exclusividade da aristocracia, o acesso à educação, se torna uma demanda popular. Continuam avançando e chegam ao estado moderno, que se legitima, inclusive, pela responsabilidade da oferta do ensino em detrimento da igreja. Uma escolarização, porém, que está à serviço, entre outras coisas, de ensinar que deve-se obedecer ao monarca.

Por fim ele chega na globalização e na expansão do ensino. Aqui, os alunos valorizam a obrigatoriedade de todos saberem ler e escrever. Heleno aproveita o gancho e diz que esta já é uma variável para a desigualdade. Na contramão disto, porém, um dos alunos responde prontamente que se por um lado isso gera desigualdade, por outro é uma das maneiras de combatê-la.

Após isto, Heleno diz então que tem um presente para cada um. Algo que mudou sua vida quando ele teve contato com isso e que a partir de agora seriam questões fundamentais para eles também. O presente estava neste pequeno anexo:

Figura 8: Anexo entregue por Heleno para os alunos com uma citação de Pierre Bourdieu.

Dentre todas as soluções apresentadas para o problema da transmissão do poder e dos privilégios, provavelmente nenhuma foi melhor dissimulada e, consequentemente, melhor adaptada a sociedades que tendem a rejeitar as formas mais patentes de transmissão hereditária de poder e privilégios, do que a solução dada pelo sistema educacional para a reprodução da estrutura de relações de classe e para a dissimulação do fato de que ela preenche esta função sob a aparência de neutralidade.
(BOURDIEU, Pierre citado em BRYM, Robert J. et al. Sociologia: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Thomson Learning, 2006, pp. 417. Adaptado.)

Após a leitura do trecho Heleno pergunta: “- Quem ficou com a sensação que não entendeu nada?”, todos responderam: “- Eu”, e ele devolve com um sorriso: “- Isso

é Bourdieu!”. Todos começaram a rir, inclusive eu, que no primeiro contato com Bourdieu, já na faculdade, havia me sentido da mesma maneira.

Heleno coloca uma linha do tempo no quadro e apresenta os principais momentos da vida de Bourdieu. Em seguida, retorna ao texto e diz que eles irão começar esclarecendo umas palavras que podem confundi-los, como *dissimulada* e *patente*. Alguns alunos começam a arriscar o que significam até que chegam ao consenso que a primeira seria “disfarçar”, “encobrir”. Enquanto a segunda, aquilo que é “visível”, “evidente”, “claro”.

Na aula seguinte Heleno retoma a folhinha com os alunos e pede para que façam uma releitura individual e silenciosa. Em seguida ele pede para que os alunos circulem as palavras “solução” e “problema”, tentando identificar, de acordo com o texto, de que solução e de que problema Bourdieu está falando. Eles chegam a conclusão que o problema a que se refere Bourdieu é a transmissão de poder e privilégios. Heleno questiona então porque isso se caracteriza como um problema e um aluno responde que devido ao fato do poder e dos privilégios serem exclusivos de um grupo: a aristocracia. Outro aluno complementa o primeiro dizendo que no contexto do qual fala Bourdieu, o poder e o privilégio são para poucos. Uma aluna pontua então que o problema é problema apenas para quem não é privilegiado.

Heleno pede para que eles prestem atenção no fato de que os está provocando para que pensem sobre suas próprias histórias. Se ele, por exemplo, desse uma excelente nota para um aluno pelo simples motivo de querer, enquanto todos os outros precisaram estudar muito para alcança-la, os demais ficariam “de boa”? Todos respondem que não. Ele explica que essa ideia de “democracia” nasce a partir de 1789, na França, com a Declaração dos direitos do homem e do cidadão. Se antes, a pirâmide era assim:

Figura 9: Desenho colocado por Heleno no quadro durante a aula número 05 do terceiro trimestre.



E o trânsito entre as classes era inflexível, tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima em virtude de ser consensual que este era o desejo divino, no pós 1789 tudo muda e todos passam a ser iguais perante a lei. Aqui, a questão não é divina, mas jurídica. Isso faz com que o trânsito em qualquer uma das direções se torne possível, tanto porque através de alguma via o cidadão pode ascender como por devido a uma crise econômica, por exemplo, alguém possa perder todo seu dinheiro e poder e deixar de ser um “privilegiado”, “rico”, “burguês”, ou como queiram chamar.

Nesse momento um aluno que era atleta não se contém: “- Esse lance de um dia no topo e o outro por baixo parece até coisa de clube de futebol”. Heleno sorri e concorda: “- Ótimo exemplo! ”. Heleno, já tendo contextualizado e explicado o problema sobre o qual se referia Bourdieu, vai então para a possível solução: Educação. Nesse momento uma aluna pergunta a respeito do sistema de cotas e outro aluno pergunta ainda sobre a reserva de vagas na UFRJ para filhos de funcionários. Heleno anota as duas questões no canto do quadro e diz que falará sobre elas depois. Em seguida, sugere que voltem para a folhinha para não perderem a linha de raciocínio. Ele diz que segundo Bourdieu, a educação como uma solução para a questão da “transmissão de privilégios” não está funcionando. Mas porquê? Ele frisa que o principal problema é a dissimulação, a falsa neutralidade, isto é, o fato de agirmos como se a educação fosse uma via possível de combate a transmissão de privilégios quando, na verdade, ela os tem reforçado.

Imediatamente um aluno o interrompe: “- Como a escola sem partido?” Heleno sorri e responde que essa semana será quente. Ele anota a questão no quadro e continua a desenvolver a ideia presente na folhinha a partir do exemplo, afirmando que a ideia de “neutralidade” na verdade, é dissimulada e está à serviço de encobrir as desigualdades existentes. Heleno pergunta então “- Se todos que chegam na escola, são submetidos ao mesmo currículo, possuem o mesmo professor, a mesma estrutura, de onde vem a desigualdade? Os privilégios? ”. Os alunos respondem prontamente: “- Socialização primária”. Heleno sorri e prossegue “- Isso!!! Lembra do vídeo? ”.

Heleno finaliza o raciocínio explicando que a experiência escolar não é óbvia para todo mundo. Até a década de 50 então, o número de analfabetos era “absurdo”. Ele continua: “- Se você é filho de pessoas que nunca estiveram na escola, quando você chegar vai estranhar. Não terão “noção” do que é aquilo e do que acontece por lá”. Heleno pontua ainda que se você tem afinidades com práticas como ler e estudar, você

ficará quieto, prestará atenção no que está sendo ensinado, obedecerá, e consequentemente levará vantagem no currículo, tendendo a ficar no topo da pirâmide. Por outro lado, se o que você faz de melhor é participar de batalhas de passinho, arte de rua ou jogar xadrez, a escola tende a não valorizar e a não desenvolver o seu talento. A situação piora quando a falta de experiência ou o acúmulo de experiências ruins em sala de aula reforçam a sensação de que tudo o que a escola ensina não faz sentido para você ou para sua vida. Se essa sensação vem acompanhada de resultados ruins (como repressões comportamentais constantes, notas baixas, reprovações, dentre outras coisas) a chance de evasão aumenta exponencialmente. Heleno frisa como não está pensando qual talento é melhor ou pior, quem é inteligente ou burro, mas, em como existem socializações, hábitos, culturas diferentes. E se tratando da experiência escolar, algumas estão muito mais afinadas que outras. O que fará da escola um espaço para todos, mas uma oportunidade apenas para alguns.

Nesse momento os alunos estão estáticos e em silêncio, a atenção é toda de Heleno. Ele pergunta se os alunos têm alguma dúvida e eles dizem que não. Parecem pensativos, digerindo tudo o que haviam acabado de ouvir. Heleno então aproveita os poucos minutos que restam e retoma as questões que havia deixado no canto do quadro, falando rapidamente a respeito das cotas. A discussão, porém, avança pouco. O sinal toca e ele libera os alunos para o recreio, já que estava repondo uma aula em uma terça-feira, no tempo anterior ao intervalo.

Na aula do dia seguinte, Heleno leva uma música para eles, *Morro Velho* de Milton Nascimento, cuja letra segue abaixo:

Figura 10: Anexo entregue por Heleno para os alunos com a letra da Música Morro Velho de Milton Nascimento.

Morro Velho
Milton Nascimento

No sertão da minha terra, fazenda é o camarada que ao chão se deu
Fez a obrigação com força, parece até que tudo aquilo ali é seu
Só poder sentar no morro e ver tudo verdinho, lindo a crescer
Orgulhoso camarada, de viola em vez de enxada

Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho
Pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos
Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pro fundo ver
Orgulhoso camarada, conta histórias prá moçada

Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande
Parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante
Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará

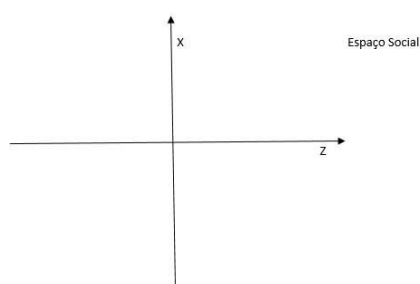
Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha prá apresentar
Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá
Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar
E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha

Após ouvirem a música, Heleno pergunta do que ela trata e eles respondem prontamente: “- Desigualdade social”. Heleno questiona quantos sujeitos havia na música e eles respondem “- Dois”. Em seguida, pede para que percebam que o que antes era paraíso, agora não é mais e pergunta então quando as coisas começam a se dividir. Um aluno responde que a partir do momento que um é filho de um homem branco enquanto o outro é filho de um homem negro. Outro aluno chama a atenção para como uma das consequências disso é que enquanto o filho do homem branco vai para a cidade estudar, o do homem negro precisa se inserir no mercado de trabalho. O professor indaga sobre o que seria estudar nesse caso e um aluno responde gozar da educação formal, Heleno pergunta “- E depois? ”, ele responde: “- Faculdade”, Heleno retruca: “- Para quê? ” e ele afirma “- Para voltar Doutor”.

Nesse momento o professor faz um adendo para explicar que esse homem não é chamado de doutor por possuir doutorado, mas, possivelmente, por ser formado em direito. É questionado então o fato de que diferentemente do filme que assistiram, eles nasceram e foram criados juntos, tem uma socialização primária parecida, por que então tiveram vidas tão diferentes? Uma aluna frisa que haveria diferenças mesmo que eles estivessem juntos 24 horas por dia pois um é filho do empregado e o outro é filho do empregador. Eles terão estímulos diferentes ainda que o empregador resolva adotá-lo. Pois, nesse caso, um seria um filho adotado e o outro um filho legítimo.

O professor pergunta o que significa, afinal, o fato de um deles ir estudar na cidade e o outro não. Os alunos começam a se posicionar e a resposta de maior aderência é que o filho do homem branco volta não apenas qualificado, mas, em função disso, com legitimidade para ser o novo chefe do “camarada”. Dito isso, Heleno entrega para cada aluno um anexo intitulado “Capital cultural, escola e desigualdade social em Pierre Bourdieu”. Em seguida, desenha no quadro um plano cartesiano envolvendo três conceitos básicos para o autor: o primeiro, espaço social, onde todo o resto está localizado, os demais, capital cultural e capital econômico. O desenho ficou assim:

Figura 11: Plano Cartesiano colocado por Heleno no quadro para representar o Espaço Social de Pierre Bourdieu.



Onde X era o capital econômico e Y o capital cultural. O professor, após definir bourdiesianamente cada um dos conceitos, os exemplifica pontuando no plano. Por exemplo, uma pessoa que está passeando em um bairro nobre nos estados unidos está situado em um ponto na linha x e y , o outro, porém, que está almoçando um “podrão” em São João de Meriti, na baixada fluminense do Rio de Janeiro, está situado em outro ponto da linha x e da linha y . Em seguida, Heleno faz o cruzamento desses pontos e mostra como esses sujeitos ocupam lugares diferentes no *espaço social*. E que isso justifica o fato dessas pessoas terem vidas diferentes.

Os alunos complexificam o assunto, perguntando onde se encontra, por exemplo, aquele sujeito que ganha na loteria, ou que possui muito capital econômico e ao invés de, através dele, ampliar seu capital cultural, prefere agir de acordo com “camaradas” mais populares, como no caso do ex jogador do Flamengo, Adriano.

Na aula seguinte Heleno retoma o plano e começa o exercício de maneira diferente. Ele traça pontos altos e baixos e pede para que os alunos deem a cada um desses sujeitos/pontos, características. Isto é, quem é aquele sujeito que possui muito capital cultural e econômico? Onde ele mora? Que lugares frequenta? Onde estuda? Onde passa as férias? Em seguida repete as mesmas perguntas para um sujeito que está localizado em um ponto baixo das linhas x e y .

Os alunos perguntam como é possível medir esses capitais a fim de posicionar um sujeito nessas linhas e cruzar as variáveis. Heleno explica que o capital econômico é mais fácil de ser medido, basta contar quanto dinheiro o sujeito possui, incluindo, inclusive, o que não é dinheiro mas o vale, como bens e imóveis. Já o capital cultural é mais difícil de medir, exceto se pela formação da pessoa. Uma pessoa que possui doutorado certamente possui mais capital cultural que aquela que nunca frequentou a escola, por exemplo. Mas, se tivermos duas pessoas com a mesma formação acadêmica, isso envolverá também hábitos, gostos, experiências de vida, que não podem ser facilmente “quantificadas”.

Heleno aproveita o assunto “cota” das aulas anteriores e desenvolve a questão pedindo para que os alunos digam qual é o perfil aproximado de um jovem que tenta vestibular para medicina. Eles dizem, entre outras coisas:

- Possui maior capital econômico;
- Já sabe, possivelmente, falar outro idioma;

- Já viajou para a europa;
- Crescem em um bairro com biblioteca;
- Seus amigos, possivelmente, tinham os mesmos hábitos;
- Tem uma biblioteca em casa
- Já possui médicos na família

Helena avança problematizando esses critérios e afirmando que a Sociologia vive entre a vontade do indivíduo e a determinação social. Em seguida, compara como Marx, Weber e Durkheim dão pesos diferentes a essas variáveis. Diz então que “- Ok, o estudo é facilmente medido, mas, e os conhecimentos adquiridos?”. Um aluno traz para a pauta a situação do imigrante, perguntando “- E quando seu capital cultural vale mais em outro lugar?” e uma aluna complementa “- Se seu capital econômico continuar alto, não tem problema, né?”. Helena responde que na Alemanha, por exemplo, se você for rico, mas não souber falar alemão e seu certificado não for validado, ele não valerá de nada. Em seguida, um aluno trabalha com a seguinte hipótese: “-E se o cara for sustentado por outra família? Exemplo: Um cara pobre que é bancado por um amigo rico do pai. Entrou em uma escola de ponta com 5 anos?”. Helena responde que possivelmente ele chegará em um espaço de excelência acadêmica, porém, sem nenhuma experiência. Nesse contexto, como será que ele ficará lá?” O aluno fica pensativo e Helena continua “- Ele será inadequado. Imagina um cara rindo de um meme no enterro da sua mãe”. Nesse momento, Helena quis exemplificar que o sujeito poderia ser, academicamente falando, excelente, porém, é preciso mais que dominar alguns conhecimentos específicos para ocupar um determinado lugar no espaço social.

Ele explica: “- O que estou dizendo é o seguinte: Não são só os fatores externos que determinam a vida do sujeito, mas, também não é possível contar só com o desejo do indivíduo”. E direciona-se especificamente para o aluno que fez a última intervenção “- Você tem uma pegada mais no desejo do indivíduo, isso pode te trazer problemas com o Bourdieu” e complementa: “- Você pode ter problemas com ele, não tem nada de errado nisso, porque eu também tenho problemas com eles (os autores), mas, você precisa entender o que ele está dizendo. Você conseguiu entender? ”. O aluno responde que sim e pergunta em relação ao sujeito que possui capital cultural mas típico do lugar em que reside. Por exemplo: O indivíduo domina toda a linguagem da “Facção”, isto é, do lugar, mas não consegue falar como manda a norma culta da língua portuguesa.

Helena pergunta ao aluno qual a linguagem que cai no ENEM, se a da facção ou a norma culta da língua portuguesa e ele responde que a segunda. Helena faz que sim com a cabeça e finaliza “- Algumas culturas são mais valorizadas que outras”. Sem mais dúvidas Helena começa a explicar sua proposta de trabalho em grupo para os alunos.

Na aula seguinte, em função de um problema pessoal, Helena não pôde comparecer. Tendo me avisado isto com antecedência, perguntei a ele se, ao invés de trocar seu tempo com outro professor (o que nem sempre era possível) para garantir que a aula fosse dada, poderia eu mesma ocupá-lo em uma conversa com os alunos sobre a pesquisa. Considerando todo o meu pouco tempo com os alunos, Helena consentiu a conversa. A coordenação pedagógica da escola concordou com a decisão do professor, pedindo, apenas, que um professor que estivesse em “tempo vago” acompanhasse nossa conversa. Não me opus.

Como tínhamos apenas 50 minutos e gostaria de ouvir o maior número de alunos possível, não fui ambiciosa. Para esta conversa planejei, apenas, falar sobre a pesquisa explicando como ela acontece, da escolha da metodologia à análise dos dados. Era importante fazer isto pois nunca tive tempo o suficiente para explicar-lhes sobre suas especificidades e no que toda a minha observação e instrumentos se transformariam. Depois, perguntar a opinião deles a respeito da situação da sociologia no CAP. Meu verdadeiro objetivo com isso era perceber o quê, quando o assunto era o ensino de sociologia, eles tinham a dizer, quais seriam suas justificativas, demandas, reclamações e etc. Como estaria mediando a conversa, uma opção para registrá-la foi a gravação.

Muito embora a gravação já estivesse prevista na autorização da pesquisa no colégio, avisei aos alunos que o faria e pedi para que ficassem à vontade caso desejassem falar algo que não quisessem que fosse gravado. Nesse caso, desligaria o gravador, eles se posicionariam e em seguida o ligaria novamente. Todos consentiram. A conversa se desenrolou como na descrição abaixo:

ANA: O que vocês acham dessa disciplina na instituição? O que eu estou querendo saber exatamente é, bem, vocês têm um tempo de sociologia no primeiro ano, o que é que vocês acham sobre isso? Isso é suficiente?

Aluno G: Eu acho que é muito pouco. A gente vê que o professor... ele não dá o trabalho que, talvez, ele gostaria de dar. (...) o Helena deu o Weber e o Bourdieu agora.

O tempo dele é muito curto, aí tem um imprevisto, um feriado, isso também atrapalha, além de ser uma matéria essencial.

Aluno S: Eu acho que tipo, a Sociologia que a gente aprende aqui, ela teria que ter, se houvesse mais oportunidade, mais tempo, ou mesmo colocar em outros anos, é um campo muito grande, dá pra ser muito aproveitado, todo mundo tem interesse. Eu acho que, por mais que algumas pessoas gostem mais ou gostem menos, é uma coisa que ajuda a construir o nosso caráter e a nossa visão de mundo. Então eu acho que o tempo que a gente tem não é suficiente pra gente. A gente fica com gostinho de quero mais. Principalmente quem entrou esse ano, porque a gente vai entrar vai ter um ano e acabou. O pessoal que já tava aqui teve no nono ano e vai ter agora.

Aluna C: Eu acho que tipo, é muito pouco tempo e tipo, é muita coisa que ele quer explicar. Toda vez a gente sempre chega tarde e ai ele quer explicar, tipo, a matéria inteira, aí nunca dá, mas tipo, eu acho muito necessário no ensino médio. Porque se não fica aquela carga insuportavelmente insuportável de matérias que a gente já viu ser vistas. (...) em sociologia dá uma quebra assim pra meio que outros caminhos, sabe? Eu acho que ajuda muito a construir, como o S disse, quem a gente é, outras visões que a gente tem do mundo. É bem legal.

ANA: Mais alguém? O que vocês estão chamando de visão de mundo?

Aluna C: É que tipo assim...

Aluno G: Pensamento crítico

Aluna C: Porque assim... Vários sociólogos eles tipo, veem as ações que fazemos todos os dias com outra visão, tipo: tradicional, nã nã nã, e isso é muito legal porque você vê que não é aquilo sem sentido ou repetitivo, tem um pensamento todo, uma área toda que eles pensaram...

Aluno S: A sociologia principalmente, ela abre as portas pra gente, por exemplo, no meu caso, quando eu comecei a estudar sociologia, eu comecei a pesquisar mais...

ANA: Sobre?

Aluno S: Sobre o que eu ia estudar aqui, as relações, a cultura, essas coisas que eu tinha uma dúvida na minha cabeça e depois a gente explicitou aqui e eu comecei a pensar de um jeito diferente... Mas pra mim mesmo, comigo mesmo.

Aluna MC: Tem a questão da política... a gente vê a nossa realidade na escola, no Brasil (...), e aí a gente tem uma matéria que pega estado com escola, sabe?

Aluno J: As coisas mais normais pra gente, que acabam virando rotina, a gente deixa passar muito, a relação entre as pessoas, o convívio. A sociologia dá meio que uma aplicada pras relações, porque a gente faz isso, o certo, o errado, como funciona.

Aluno JE: É, eu não sei se com todos aqui acontece isso, mas, sempre que eu ouço algum assunto de política ou a maioria dos assuntos que eu converso e tem a ver com a disciplina, a sociologia, assim, das matérias, e depois que eu aprendi sociologia, comecei a ter aula, isso me despertou um prazer a mais de querer saber sobre a cultura, os outros povos. Eu acho que o que a gente tem aqui é muito pouco, porque, a sociologia, por mais que a gente não tenha muita matéria, é, assim, aprender mais te dá um senso muito crítico, o senso crítico que eu tenho agora é muito maior que eu tinha no início do ano.

ANA: O que você tá chamando de senso crítico?

Aluno JE: Pensar, antes eu pensava dentro da caixinha, depois da sociologia eu comecei a pensar mais fora da caixinha.

ANA: O que é pensar dentro da caixinha?

Aluno JE: Pensar sempre o tradicional. Com a sociologia eu consegui pensar assim, nas coisas que eu jamais poderia pensar...

ANA: Tipo...

Aluno JE: Ah, não sei, tipo... é porque é muita coisa, risos.

ANA: Tem uma coisa recorrente nos discursos de vocês e que também foi recorrente nos balanços que é o seguinte: Temos pouco tempo para estudar sociologia. Mas se vocês acham, ou alguns de vocês acham que vocês tem pouco tempo para estudar sociologia, o que fazemos a respeito?

Alunos C e S: TIRA DESENHO GEOMÉTRICO!

A turma inteira riu.

A partir daí os alunos levaram a conversa para uma análise mais crítica do próprio currículo que possuem no ensino médio. Na perspectiva dos alunos, a mudança do currículo parece uma ideia simples: você tira algumas disciplinas e coloca outras no lugar. Ocorre que para cada aluno que deseja tirar “x” do currículo em detrimento de “z”, existe um que deixaria “z” no lugar de “x”. A conversa avançou com os alunos mobilizando exemplos sobre como funciona o ensino médio em outros países e a esse respeito vários outros alunos se posicionaram.

Em linhas gerais, os alunos parecem bem divididos em aprender um pouco de cada coisa para não serem leigos nos conteúdos que tratam as disciplinas ou investirem seu tempo naquelas que realmente gostam. Esta última opção, segundo eles, evitaria que se “desgastassem” estudando para disciplinas cujos conteúdos lhes parecem irrelevantes. Além disso, pesa que nem sempre o esforço em aprender disciplinas com as quais não se tem afinidade gere resultados “ruins” que acabam se sobrepondo, no geral, aos resultados “bons”. Entendendo como “ruins” notas abaixo da média e “bons”, notas acima da média, evidenciam as considerações acima os seguintes discursos:

Aluno S: Eu acho que tipo, a gente monta nosso currículo no ensino médio, tá, por exemplo, eu vou fazer engenharia, então só vou estudar matemática, desenho geométrico, isso e aquilo, aí chega no terceiro ano, pô, agora eu quero fazer artes plásticas, e aí?

Aluno G: Por mais que eu queira fazer tal coisa, eu acho interessante você ter um pensamento mais abrangente sobre as outras matérias também. Eu acho legal, tipo, você querer fazer história mas você saber alguma coisa de matemática, é tudo conhecimento, cara.

Aluno J: Você tem que conhecer de tudo. É seu direito. Porque não é só a sociologia que faz você pensar diferente, a sociologia ajuda, mas todas as outras matérias ajudam também.

Aluno S: Por exemplo, filosofia no segundo ano é a tarde, porque não põe sociologia a tarde no primeiro?

Aluna C: Eu acho que assim, a gente sabe que aqui no CAP tem uma certa matéria muito desnecessária na vida da maioria de nós. Por exemplo, eu, não tenho o mínimo interesse em desenho geométrico até agora eu não estou entendendo NADA em desenho geométrico e não vai me servir pra nada.

Aluno S: Educação física pra mim também não serve pra nada.

Professora de Educação Física (que estava acompanhando a conversa): HÃ?

Todos riram.

Aluno J: Mas e quem quer fazer engenharia? (sobre o aluno S ter sugerido a retirada de Desenho Geométrico do currículo).

Aluna C: O ideal é montar as nossas matérias, exatamente por isso. Por exemplo, eu, ano passado, queria ser professora. Mas, atualmente, to vendo que professora... Mas, sei lá, ano que vem posso querer seguir a carreira de exatas e nos EUA não é assim. Eles só tem 4 matérias que seriam o nosso português matemática, história e geografia. O resto eles escolhem e são todas as matérias muito parecidas com sociologia, eu achei uma coisa muito legal, tipo, como você vê o mundo, como o mundo atua na sua vida, tipo, eu achei isso muito maneiro.

Aluno L: Isso que a C falou dos Estados Unidos, eu concordo que lá tem esse negócio das 4 matérias que são obrigatórias, e no último ano ainda lá, você pode usar o tempo de manhã do seu colégio, para ir para um colégio especializado. Você quer fazer Artes, você vai pra um colégio especializado de manhã e a tarde você faz as obrigatórias. Nem matemática tem mais no último ano, não é mais necessário. E aqui você... Em vários países, no Brasil e tudo, você faz aquelas matérias, aquela matéria que todo mundo sabe que ninguém gosta, ninguém aqui se interessa muito, mas você tem que aprender pelo menos um pouco. Lá você tem, por exemplo, um ano de química e depois ninguém precisa mais fazer. Aqui eu acho que deveria ser assim e, sabe, tem gente que, sei lá, eu não gosto muito de sociologia, mas eu queria aprender pelo menos um pouco, mas não levar isso pra vida. Eu reforço o que a Cléo tinha falado.

Aluna F: Eu sei que a gente muda de ideia com relação a carreira. Mas... quando a gente faz teste de vocação, ele vai te dar uma direção que vai eliminar com certeza certas carreiras, ou seja, por exemplo, eu sei que eu não quero de jeito nenhum lidar com exatas, então eu não vou mudar pra uma coisa muito diferente no ensino médio, eu já tenho uma direção do que eu quero. Eu gosto de biológicas, eu gosto de humanas, eu gosto mais de algumas matérias do que de outras dentro de biológicas e de humanas. Agora, no ensino médio quando eu lido com algumas matérias de exatas e eu me saio mal, e corro o risco de repetir de ano por causa dessas matérias, eu me sinto uma “bosta” porque eu estou sendo testada numa coisa que eu acho que nunca vou ser boa. E aí como meu currículo é avaliado como um todo eu viro uma aluna “bosta” porque eu me saio mal naquela matéria. E nem sempre é assim. Tem gente aqui que tem habilidades que a escola nunca vai explorar, porque...

ANA: Tipo, F?

Aluna F: Pô, o Heleno até comentou isso, não vai ter roda de rima no ENEM, ele falou várias outras coisas...

Aluno JE: Não vai ter futebol, não vai ter basquete...

Aluna MC: Tem gente que vive de capoeira, de basquete. Essa questão de se eu quero biológicas ou humanas. Eu me dou bem com todas as matérias, no momento eu quero fazer uma parada, uma matéria de medicina, abrange muitas matérias, abrange matemática, biologia, mas é uma parada que pode mudar muito.

Aluna C: Eu converso com a minha mãe sobre a profissão que eu quero seguir e isso me ajuda muito porque ela sabe muitas coisas. Uma vez eu tava conversando com ela ai eu disse “Mãe, eu meio que não sirvo pra nada, sabe? Eu sou péssima em matemática, eu sei nada, eu só sei história e artes. Ai ela falou, que ela é da época da ditadura, né? Ai ela falou que na época da ditadura, enforcaram, alienaram a gente com essa ideia de que só quem é inteligente é quem sabe matemática e exatas, mas não é isso, porque quem não é de exatas, é geralmente bom em português, em geografia. Eu digo, eu adoro história, geografia e matérias mais subjetivas, tipo artes cênicas. Então, F (dirigindo-se a aluna), você não é uma bosta, você, honestamente, é uma das pessoas mais inteligentes dessa turma e das menos alienadas que conheço. Você é assim: Incrível! Você debate muito, você é super inteligente, você é super informada de tudo. E tipo eu super admiro você, quero muito ser você quando crescer.

Apesar da perspectiva dos jovens sobre o currículo do ensino médio não ter sido, a priori, um dos meus objetivos com esse encontro, para mim fez todo sentido que os alunos encaminhassem nossa conversa até esta questão, afinal de contas, é em função da lógica de currículo que possuem hoje, que os alunos têm um tempo de sociologia em apenas um ano do ensino fundamental e em um ano do ensino médio. Além disso, refletir criticamente sobre suas próprias condições de ensino havia sido um exercício praticado ao longo de todo o trimestre com as aulas de Heleno sobre Bourdieu. Nesses termos, estou certa que dar-lhes vez e voz nessa dissertação não seja apenas minha responsabilidade enquanto pesquisadora interessada no ensino de sociologia, mas, também, nas percepções dos discentes sobre a educação básica – e pública - carioca. Se por um lado a maioria dos alunos da 21B não aprovam o desenho de currículo que possuem, por outro não conseguem, sozinhos, chegar a um consenso do que seja melhor para a sua formação.

A conversa se estendeu um pouco mais, mas, com o avançar da hora, agradei a todos pelos bons dias que tivemos juntos entregando-lhes um bem vivido que dizia

“Obrigada por esta pesquisa tão bem vivida”. Ao ver os doces, eles agradeceram com sorrisos que não me esquecerei. Despedimo-nos e os liberei para a aula de educação física. Quando todos saíram e arrumei meu material, olhei uma última vez para a sala da 21B fazendo uma retrospectiva de cada momento vivido ali, a tentativa também era de memorizar onde estava cada um dos mobiliários e enfeites. Meus olhos passavam pelas mesas e repetia para mim mesmo que aluno sentava em que lugar. Era como um filme. Que havia chegado a hora de descrever.

4.2.1- Os balanços do saber do 3º trimestre

Se no segundo trimestre pedi para que os alunos completassem a frase “Acho que a disciplina de sociologia...”, no terceiro pedi para que respondessem a seguinte questão: “Com a disciplina de Sociologia aprendi que...”. A ideia, ainda mais afinada com a perspectiva de Charlot (2001) sobre os balanços, não tinha a pretensão de esgotar a memória dos alunos a fim que descrevessem tudo o que haviam aprendido com a disciplina, mas, ao contrário. Acredito, assim como o autor, que em meio a tudo o que o aluno pode escolher dizer que aprendeu, o que diz, efetivamente, revela o que lhe fez mais sentido ter aprendido. O que lhe chamou mais atenção, lhe soou mais interessante ou mais lhe serviu, quer seja para o que for.

A análise realizada abaixo foi feita a partir de 29 balanços do saber. A justificativa para termos um a menos que no segundo trimestre foi a não entrega de um dos alunos apesar de toda a minha insistência. Os balanços foram entregues para os alunos no dia 19 de outubro de 2016 e recolhidos esporadicamente até janeiro de 2017.

Neles, respondidos sempre em formato de “textos” e com aproximadamente 10 linhas, os alunos relevaram que aprenderam com a Sociologia ao longo deste ano:

- 1- A ver as coisas com “outros olhos”, ou para além deles** (aparece em 22 dos 29 balanços);
- 2- Sobre as relações sociais** (aparece em 12 dos 29 balanços);
- 3- Que existem maneiras diferentes de explicar a sociedade** (aparece em 8 dos 29 balanços);
- 4- Que existem formas diferentes de aprender** (8 dos 29 balanços);
- 5- Sobre sua socialização** (8 dos 29 balanços);

6- **Que são necessários mais tempos da disciplina no currículo** (6 dos 29 balanços)

Os discursos que evidenciam essas categorias seguem descritos nas tabelas abaixo:

Tabela 8: Percepções discentes sobre o que aprenderam com a disciplina de sociologia.

A ver as coisas com “outros olhos”, ou para além deles

“- Com a disciplina de sociologia eu aprendi que a grande sociedade em que nos encontramos é muito mais rica em detalhes e informações que antes eram desconhecidas pela minha pessoa. (...) A sociologia me ensinou a olhar com outros olhos para tudo que vejo, desde pessoas até grandes instituições de poder, pois passei a pensar em tudo que acontece internamente de tudo”

“- O estudo da sociologia nos permite uma nova visão de mundo, onde você presta mais atenção a pequenas ações cotidianas e entende mais sobre elas”

“- Com a sociologia aprendi que a sociedade não pode ser vista apenas através dos olhos, vc deve entender o contexto daquilo estar acontecendo e porque aquilo está acontecendo daquela maneira. Isso pode ser visto através de relações sociais que acontecem entre as pessoas que vivem em conjunto da mesma sociedade, porém com criações completamente diferentes, já que essa mesma sociedade é dividida em vários grupos sociais, com características diferentes”

“- Tudo é muito mais que tudo que nós vemos. Precisamos discutir!”

“- Aprendi que tudo o que eu pensava é bem mais profundo, e que conceitos que eu achava que conhecia são totalmente diferentes. Eu comecei a pensar e olhar diferente para as situações, e entender que nem tudo é tão simples quanto parece”

“- Aprendi que vivemos em uma sociedade muito complexa que exige muito conhecimento para ser entendida. (...) A disciplina te faz ver o mundo de um jeito diferente. A sociologia abre a mente para novos horizontes”

“- É possível ir além do senso comum na hora de falar da sociedade, se você “mergulhar” nos hábitos de diferentes grupos sociais, procurando ouvi-los para encontrar um ponto de vista, uma visão de mundo crítica e eficaz de, talvez, um dia promover mudanças. Questionar o status quo é mais difícil do que

parece, podendo ser um processo muito “técnico””

“- É importantíssimo sabermos sobre esses fenômenos da nossa sociedade para entendê-la e aprender lidar ainda melhor com ela. Aprendi a importância de adquirir conhecimento para entender questões sobre a formação de nossa sociedade e até mesmo sobre a sociedade. É uma matéria essencial para a formação do pensamento crítico, uma outra visão de mundo”

“- Com essa disciplina pude descobrir, ou pelo menos ter uma noção a respeito da causa de determinados problemas sociais que eu sempre me perguntava”

“- A desigualdade social é muito mais intensa do que eu pensava e as relações entre as pessoas variam de acordo com o nível econômico e social de cada pessoa ou grupo. Com a sociologia criamos um pensamento cada vez mais crítico e ampliamos nossa visão de mundo. Aprendemos a debater e a entender a opinião de outrem”

“- (...) me ajudou a criar um pensamento crítico. (...) Me ajudou a entender que se precisa pensar “fora da caixinha”, a não se contentar com o tradicional, a sempre querer mais”

“- (...) o estudo da sociologia fez com que eu tivesse um pensamento maior na sociedade e seus comportamentos”

“Aprendi que a sociedade é uma definição muito mais ampla e complexa”

“Com a sociologia eu aprendi que a nossa sociedade é muito mais complexa do que parece. É uma disciplina que nos permite ver o mundo de outra forma, entender melhor tudo que vivemos, compreender as necessidades e vontades das pessoas a nossa volta, entender melhor o que passamos no dia a dia, o que vemos acontecer a nossa volta”

“Que devemos abrir o “olho” para os problemas como desigualdade social tão presente no mundo e aprendemos que a sociedade está em constante mudança, não só religiosa como toda a cultura. Seríamos mais críticos em relação ao mundo, com um olhar diferente, não deixando ser influenciado por uma mídia ou até mesmo pelas pessoas”

“Com a disciplina de Sociologia aprendi a ter um olhar mais crítico e ao mesmo tempo imparcial”

“Aprendi mais sobre a sociedade, sobre assuntos que eu nunca tinha parado para pensar antes. Desde

quando comecei a estudar sociologia comecei a ver o mundo, a sociedade em geral de outra forma”

“...aprendi que para avaliarmos algo devemos ver até os pequenos detalhes para que essa avaliação seja algo bem preparado”

“Então já é meu segundo ano tendo a disciplina e com certeza posso afirmar que minha vida como "ser" mudou muito. Sociologia no modo "clichê" me fez ver o mundo com outros olhos”

“Nessa matéria pude perceber coisas que antes eu não conseguia”

“Alguns pensamentos meus poderiam ser reavaliados levando em consideração os novos conhecimentos que adquiri com a disciplina. (...) Ela é uma disciplina essencial para a formação de cidadãos mais racionais e com mais consciência sobre o que diz”

“Podemos ver que nossa sociedade não é muito justa com os mais pobres. Pude perceber que nossa sociedade não mudou muito em termos de cultura. Aprendi a pensar mais, a passar o conteúdo que aprendi para minha família, aprendi a criticar a sociedade”

Em linhas gerais esses discursos sintetizam um sentimento comum: o de conseguirem enxergar o que antes não conseguiam. Essa incapacidade de outrora, porém, na verdade não existe. O que existe são os mesmos jovens expostos de maneira obrigatória (em função de ser a sociologia uma disciplina prevista pelo currículo) a uma série de conhecimentos organizados que os levam a pensar sobre problemas que antes não pensavam, ou, pelo menos, não considerando um arcabouço teórico “x” ou contrapondo as perspectivas dos autores “m” e “n” a esse mesmo respeito.

A oportunidade de utilizar o cabedal teórico e metodológico aprendido com o professor nas aulas de sociologia para analisar suas próprias experiências ou realidade social na qual estão inseridos é que os permitem compreender as coisas que antes não compreendiam em função de possuírem menos recursos para isso. Daí a sensação de conseguir enxergar, depois de terem contato com a sociologia, o que antes não “viam”. O que mais importa nesse sentido não são exatamente os conceitos, temas e teorias aprendidos na disciplina, mas, o jeito sociológico de pensar, a respeito de qualquer coisa, a partir deles.

É importante ressaltar, porém, que o fato de um aluno compreender coisas que antes não compreendia, não necessariamente significa que ele irá se posicionar sobre

elas ou agir a respeito. Como chama atenção Mota (2005) ao tratar das especificidades da sociologia:

“Outra consequência é associar a sociologia e o seu ensino diretamente à transformação social. Uma perspectiva histórica da origem e constituição da sociologia enquanto ciência revela claramente que nem sempre sua vocação teve esse horizonte. Uma infra-estrutura epistemológica proporcionada pelos conhecimentos sociológicos pode, certamente, sensibilizar o olhar para a compreensão e atuação sobre os fenômenos sociais. Pensar sobre e compreender o mundo social é importante para dar-se conta de situações de opressão, preconceito, injustiça, bem como visualizar outras possíveis; não significa, no entanto, mudança imediata e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta” (p. 19)

Isso justifica, inclusive, como apesar das categorias mais citadas pelos alunos nos balanços do saber (do segundo e terceiro trimestre) estarem relacionadas a “compreensão” da realidade social, a maior parte da turma se declara sem preferência política e não possui nenhum tipo de engajamento em movimentos sociais inclusos em suas rotinas, por exemplo. Distinguindo, praticamente, o saber do fazer.

Sobre relações sociais

“Através de nossas relações desenvolvidas produzimos cultura e desenhamos tudo que está ao nosso redor... Ah, nós somos dominados pelo estado...”

“As relações sociais entre os indivíduos precisam ser estudadas pela sociologia para que através desses estudos consigamos entender e se possível internacionalizar e tentar explicar de qual maneira ocorrem as relações entre os indivíduos e do indivíduo e mundo”

“Com a disciplina também aprendi que o ser humano de antigamente era muito mais que números e matemática; ele queria entender seus iguais e por que faziam tantas coisas distintas umas das outras. Somos mais inteligentes do que pensamos, só não percebemos isso”

“Com a disciplina de sociologia aprendi que tudo afeta nossa criação, mesmo não lembrando disso. Desde poucos anos, já aprendemos muito sobre o mundo que vivemos e sobre o modo de vida que vamos levar”

“Tudo o que acontece não acontece por acaso, todas as relações entre as pessoas têm uma explicação”

“ (...) cultura não é o que a maioria da população pensa, relação social é diferente de ação social, e Max Weber não é Marx Weber. Enfim, com a disciplina de Sociologia aprendi coisas que me fizeram ter uma

maior perspectiva sobre as relações humanas e a maneira que a sociedade se posiciona sobre diferentes assuntos”;

“Também aprendi que a sociedade é formada pelo conjunto de interações entre seres vivos, sendo sempre diferente de outra, com costumes, conceitos e formas de agir diferentes. Estas ações variam de indivíduo para indivíduo e de momento em momento, pois são movidas tanto pela razão quanto pela emoção”

“A disciplina de sociologia me ensinou como conviver e entender melhor as pessoas de diferentes classes sociais e suas diferentes maneiras de pensar, a compreender melhor através de seus diversos conteúdos os Movimentos sociais que tem uma maior "visibilidade", porém suas causas e reivindicações continuam sem”

“Tudo o que fazemos existe uma explicação, e todas essas coisas que fazemos é por causa do que nós aprendemos”

“A entender melhor o mundo, as relações entre os homens”

“Aprendi os papéis sociais, e a socialização exercida pelo cidadão, a diversidade e como trabalhar com a mesma, as diferentes culturas e etc.”

“Atividades, crenças, valores e pensamentos são aprendidos culturalmente, nós “aprendemos” a ser quem somos e quando exercemos nossas atividades diárias estamos “atuando”, agindo de alguma forma que fomos ensinados a agir, como o jeito de andar, falar, comer, rir, etc. Praticamente nada sobre nós é natural da espécie humana e sim coisas “artificiais”

É interessante perceber na origem dessa categoria como foram incorporadas às falas dos alunos as discussões travadas em aula sobre Bourdieu. No geral eles atrelam a compreensão das relações sociais dos sujeitos a compreensão da sua socialização primária. Isto é, o cruzamento do capital cultural e econômico no qual já está inserido um indivíduo quando nasce, determina o lugar que ele ocupa no espaço social e seu habitus. Por isso, como sugere um aluno, tudo é “construído”, “ensinado”. Além disso, o conceito de “cultura” também aparece como importante dentro da categoria das relações sociais, sendo a tolerância e a relativização das culturas princípios básicos para o bom relacionamento entre as pessoas.

Que existem maneiras diferentes de explicar a sociedade

“Também aprendi a entrar na grande viagem dos sociólogos, tentando explicar a sociedade de formas diferentes e ao mesmo tempo que possuem algo em comum. (...) passei a pensar em tudo o que acontece internamente de tudo, considerando os pensamentos muito loucos de alguns autores”

“Há várias interpretações do mundo, não só na nossa visão, mas de diversos sociólogos. Gosto dessas teorias, porque elas mostram o quão longe a inteligência/criatividade dessas teorias pode ir”

“Com a disciplina aprendi que existiram muitas pessoas que estudaram o jeito como a nossa sociedade funciona e que isso não é tão simples quanto parece”

“...é interessante ler o que grandes estudiosos disseram, procurar pesquisas para verificar hipóteses sobre certo assunto e, por fim, criar um pensamento próprio”

“Há diferentes formas de olhar a sociedade e os indivíduos que a compõe”

“Sociólogos e pesquisadores relacionados a sociologia estão presentes em todas as áreas de forma explícita e até mesmo de forma implícita, pois suas pesquisas e resultados afetam a tudo e a todos, pois que como de forma geral suas pesquisas tem a ver com os indivíduos, tudo onde há interação de indivíduos, há sociologia”;

“Com a disciplina de Sociologia aprendi que existe uma grande diversidade de pontos de vista e uma avaliação detalhada de cada um desses pontos”

“Também pude aprender que nem sempre existe um lado correto, se fosse assim não existiriam tantas vozes opostas dentro da própria sociologia”

Nessa categoria, o que ganha destaque é a possibilidade de explicar as coisas do mundo social de diversas maneiras. Após um período de estranhamento vivido com a disciplina em função das suas especificidades teóricas e metodológicas, os alunos agora parecem ver com bons olhos a multiplicidade dos discursos que compõe essa área do conhecimento. Algo que parece ter favorecido isso foram os exercícios propostos pelo professor durante as aulas de sociologia. Neles, embora os alunos se posicionassem de maneiras diferentes a respeito de alguns temas, a mediação de Heleno incentivava o

estudo das sugestões dos colegas, testando-as em casos parecidos, confirmando ou negando-as. Assim e apesar da diversidade de pontos de vista, o diálogo era facilmente estabelecido e favorecia a convivência harmoniosa entre os alunos.

Formas diferentes de aprender

“Com a sociologia aprendi que existe prova de debate, porque o conteúdo inteiro é aprendido fluidamente durante as aulas através de discussões sobre temas diretamente ligados com o nosso cotidiano”

“Aprendi a desenvolver melhor os meus pensamentos, uma das formas que o professor encontrou para eu desenvolver melhor meus pensamentos foi botar rascunho na prova isso melhorou bastante meus pensamentos e consegui organizar de forma melhor”

“Também percebi que é muito normal que respostas completamente diferentes podem estar certas numa mesma prova, o professor prova que as diferentes opiniões podem estar igualmente certas”

“Devemos criticar, pensar, debater sobre os fatos que está ocorrendo ou já ocorreu na nossa sociedade em geral”

“Acredito que durante esse ano melhorei minha forma de debater e, principalmente, a analisar diversos aspectos envolvendo uma só questão”

“Aprendi que posso ser bom em algumas coisas e ruim em outras onde eu achava que eu era burro, perspectivamente mudou muito, esse ano sociologia foi a chave de entrada pra um novo universo paralelo, a sociologia ano passado era "muito" conceitual mesmo assim a MELHOR matéria”

“Aprendi também a desenvolver um debate saudável sem que ocorressem discussões sem fim pedagógico. Antes de ter contato com essa matéria eu imaginava que seria algo cansativo e desnecessário”

“Viajamos junto com o professor e com os sociólogos de antigamente”

A quarta categoria que aparece nos balanços do terceiro trimestre coloca em evidência as “diferentes formas de aprender” possíveis na sociologia. Embora Heleno tivesse apenas 50 minutos para dar o seu recado, nesse pouco tempo ele conseguia ir além do quadro, dos anexos, das músicas e dos filmes. Ele conseguia tomar para si a

atenção dos alunos, que ao longo do ano se envolviam cada vez mais nos debates que propunha.

Ter vez e voz parece ter agradado aos jovens, que se mantiveram participativos e interessados durante todo o ano. Por interessados estou chamando a prática de não só participarem das discussões propostas por Heleno ou responder as perguntas que fazia, mas, sem resistência, se envolver nos exercícios de hipotetização do docente bem como propor os seus.

Sobre sua socialização

“Me ajudou a criar o meu caráter, que ainda está em criação”

“Também aprendi que desde quando eu estava na barriga da minha mãe estava sendo socializada e que o fato de ter nascido na MINHA família, isso determina e determinará o espaço que ocuparei na sociedade. Além disso, entendi que minha essência veio da minha socialização primária, feita em casa, onde eu aprendi com meus pais a formar o meu caráter, sem descartar, é claro, que todo dia com as várias pessoas e grupos, eu aprendo algo importante”

“Com essa disciplina, adicionou mais um dos meus sonhos que talvez eu vá seguir na faculdade”

“Nossas identidades, como é a nossa formação de caráter. Como subordinamos e como somos subordinados, como somos para todos e como pensamos sobre outras pessoas. Nossas ações, nossas atitudes e nosso raciocínio são todos sabíveis no campo da sociologia”

“A sociologia também me ensinou a pensar e refletir sobre minha própria identidade e o ambiente ao meu redor. Sobre quem eu sou e como os outros contribuem para formar o meu ser, descobrir mais sobre mim e como isso afeta os demais”

“ (a sociologia) foi e será muito importante para a minha construção de indivíduo, e pretendo continuar a ter um maior contato com a disciplina”

“Com a sociologia eu posso entender as ideias de diversas pessoas e compreender o porquê delas pensarem diferente de mim, de ter uma vida tão diferente da minha e passar por coisas tão diferentes das que eu passo”

“É uma das matérias que mais me ensina a conviver com os outros e também a entender o porquê as pessoas se comportam do jeito que se comportam”

Segundo Ferreira (2012):

“A sociologia, enquanto disciplina escolar, cumpre o papel de estimular uma atitude reflexiva no jovem, fazendo com que ele comece a perceber que suas escolhas diárias não são necessariamente tomadas de forma livre e irracional. Na realidade, elas se inserem e são produzidas num universo condicionante marcado por estruturas de poder” (p. 240).

Assim como na categoria “Relações Sociais”, quando os alunos destacam que aprenderam sobre sua própria socialização nas aulas de sociologia apresentam argumentos encharcados das discussões que tiveram em sala de aula sobre Bourdieu. Consideraram sua socialização primária, secundária, habitus e variadas concepções de cultura.

A questão da cultura é especialmente interessante e vem atrelada, tal qual na categoria “Relações Sociais”, ao conceito de habitus por, a partir dele, assim como pelo de capital econômico e cultural, conseguirem perceber porque as pessoas ocupam lugares diferentes no espaço social. Como isso desenha de maneiras diferentes suas trajetórias e as inserem em outras “culturas”. Essa percepção estimula um posicionamento mais tolerante e sensível diante da diversidade.

Que são necessários mais tempos da disciplina no currículo

“É uma disciplina um pouco desvalorizada pela escola pois existem muitas coisas, teorias a se aprender. Não temos tempo suficiente para absorver todas as informações passadas”

“Acho que até deveria haver mais tempos e em todo o Ensino Médio”

“Infelizmente temos pouco tempo, mas nós abrimos muito nossas mentes”

“Aprendi também que a mesma (a sociologia) é muito importante e deveria estar na grade curricular das escolas desde o início do Fundamental II”

“A sociologia mesmo durante pouco tempo em que tive como matéria no colégio foi e será muito importante”

“ (...) infelizmente estamos passando por um momento de terror, mas tenho fé que isso não irá acontecer, sociologia é a chave (...) pra o mundo melhor”

Essa categoria já havia sido mencionada não apenas nas aulas ao longo do ano letivo como nos balanços do saber do segundo trimestre. Em linhas gerais os alunos lamentam o único tempo que possuem de sociologia. Atrelando a “corrida” disciplina a dificuldade de compreender e associar todas as informações recebidas (e muitas vezes compreendidas apenas quando chegam em casa e possuem mais tempo para pensar) e a não oportunidade de debaterem alguns assuntos que gostariam em função do pouco tempo que o professor tem para “dar a matéria”. Por isso, sugerem que a mesma fosse introduzida no currículo escolar desde o ensino fundamental. Apesar disso, endossam tudo o que conseguiram aprender nesse pouco tempo, valorizando os conhecimentos e a validade da disciplina.

4.2.2 - As avaliações do 3º trimestre

Assim como no segundo trimestre as avaliações do terceiro - e último - foram duas: um trabalho e uma prova. A proposta deste trabalho era elaborar uma grade curricular para o ensino médio a partir das contribuições de Pierre Bourdieu trabalhadas nas aulas de sociologia. As orientações para o trabalho não eram muito diferentes daquelas que desenharam o anterior: (1) ser criado por grupos de cinco ou seis estudantes; (2) ser criado em uma folha de papel A3; (3) conter, especificados no verso da folha à caneta, os nomes, os números de chamada e o número da turma a que pertencem os membros do grupo; (4) conter, na frente da folha, impresso ou à caneta, textos que justifiquem as escolhas e expliquem como a grade curricular seria posta em prática; (5) conter, explicitado também no verso da folha, impresso ou à caneta, todo o material de referência que foi usado para criar a grade curricular: livros, revistas, artigos de jornal, fotos, desenhos, URLs de vídeos, etc e (6) ser entregue no prazo de entrega, exclusivamente e sem adiamento.

Os critérios de avaliação do trabalho continuaram sendo traduzidos em pequenas perguntas que Heleno se fazia ao contemplar a grade curricular: (1) quanto à clareza e rigor teórico (0,0 a 1,5 ponto): Todos os elementos da grade curricular são explicitados para quem a observa? Ele alertava: “Não basta apresentar uma grade curricular como a que você tem em mente, decorada, durante o ano letivo. É necessário torná-la

compreensível para qualquer membro de uma comunidade escolar imaginária, inclusive os porquês de cada um de seus elementos estarem ali”. Além disso, eles precisavam dizer como a obra de Bourdieu estava relacionada com essa grade, concordando ou discordando; e (2) quanto à profundidade (0,0 a 1,5 ponto): Ir a fundo ali significava considerar tanto os aspectos da administração escolar quanto possível. Que/quantos alunos, pessoal de limpeza, professores, técnicos, etc. eram necessários para colocar essa grade curricular em prática? Que arquitetura? Que materiais? Enfim, ele sugeria: “Exercitem a imaginação sociológica de vocês! ”.

Nos trabalhos encontramos as seguintes propostas:

- 1) Disciplinas tradicionais²⁵, 2 tempos de sociologia e entrada às 08h;
- 2) Disciplinas tradicionais, 2 a 4 tempos de sociologia, esportes e artes com créditos teóricos e práticos;
- 3) Disciplinas tradicionais, diversidades culturais e étnicas, diversidade religiosa, educação de diversidade sexual, estudo da diversidade de gênero, acompanhamento psicológico, pintura corporal e dança, noções de primeiros socorros, esportes, fotografia, ensino de controle da autoestima, sociologia e filosofia (um tempo) e entrada às 09h;
- 4) Disciplinas tradicionais, arte e cultura, vida cotidiana e costumes, 2 tempos de sociologia e antropologia, política e economia, conhecimentos gerais, entrada às 08h e tempos de 40 min.
- 5) Disciplinas tradicionais, sem aula na sexta e no sábado, entrada às 09h, informática e tecnologia, cultura mundial e 2 tempos de sociologia.

É interessante perceber que apenas um trabalho manteve um tempo de sociologia na grade curricular, em todos os outros, ora sozinha, ora acompanhada pela antropologia ou política, a sociologia aparece com dois tempos de aula, no mínimo. Além disso, todos os grupos sugeriram que a hora da entrada fosse postergada para às 08h ou 09h. Ainda que a hora da saída também fosse adiada. Outro detalhe importante é que, de maneira geral, todos os alunos mantiveram disciplinas tradicionais em suas grades, inserindo, às vezes, algumas novas ou adaptando as já existentes. A respeito da escola, também foram propostos programas de intercâmbio e inclusão das refeições na rotina

²⁵ Como: português, matemática, história, geografia, química e física.

escolar (lanche e almoço). Os conhecimentos adquiridos nas aulas de sociologia sobre Bourdieu foram incorporados em três das cinco justificativas apresentadas pelos alunos em defesa de suas grades.

O trabalho valia 3 pontos. Já a prova do trimestre valia 7 pontos e possuía 5 questões. As três primeiras eram de múltipla escolha e as duas últimas discursivas. Na questão número 1, Heleno traz o seguinte trecho do livro Tomazi, *Sociologia para o ensino médio*:

“De acordo com o sociólogo brasileiro Jessé Souza (1960-????), as desigualdades entre as classes sociais em nossa sociedade se reproduzem há séculos, apesar das ações dos indivíduos e dos governos. Baseando-se no sociólogo francês Pierre Bourdieu (1920-2002), Jesse Souza afirma que a classe social se transmite por herança familiar. Isso ocorre por meio de sinais invisíveis, como o medo e a insegurança transmitidos na tenra infância, dos pais para os filhos, em famílias pobres, contrapondo-se ao estímulo da coragem e iniciativa transmitido aos bem-nascidos”.

De acordo com o texto, Heleno pede para que eles escolham uma das alternativas abaixo:

- (A) a iniciativa individual é suficiente para que se superem desigualdades entre classes sociais.
- (B) as leis sobre heranças reproduzem desigualdades entre classes sociais.
- (C) conhece-se a personalidade de um indivíduo conforme o capital econômico que ele herda.
- (D) o capital cultural é fator relevante para a mobilidade social.

Na questão seguinte, Heleno trabalha com um trecho de Robert Brym que sintetiza as críticas feitas à teoria da educação de Bourdieu:

“Diversos estudos mostram que o peso da herança familiar é maior nos primeiros anos escolares, mas tende a diminuir com o tempo, em especial quando se consegue chegar ao ensino superior. De fato, muitas pessoas adquirem capital cultural nas escolas e não simplesmente reproduzem o que herdaram da família, Os estudantes podem aprender e

exibir certos gostos, estilos e formas de compreensão que facilitam a comunicação com os grupos de status elevados”.

Em seguida, pede para que os alunos escolham a alternativa que melhor as contemplam:

- (A) diminui-se a ênfase que Bourdieu concede à socialização primária na trajetória escolar.
- (B) censura-se Bourdieu por dar ênfase às escolhas individuais na trajetória escolar.
- (C) define-se o ensino superior como o principal agente de socialização de um indivíduo.
- (D) recusa-se integralmente o argumento de Bourdieu.

A terceira questão começa com um trecho de Giddens:

“Antes do final do século XVIII, a educação nas escolas era uma questão privada e apenas as famílias mais ricas conseguiam pagar pela educação dos filhos. Durante o século XIX, adentrando o século XX, os sistemas educacionais estatais compulsórios foram introduzidos conforme a necessidade de alfabetização e aritmética crescia entre os trabalhadores nos escritórios e ambientes industriais”.

Na sequência ele pede que a propósito da difusão da educação em massa, os alunos classifiquem as alternativas seguintes em verdadeiras ou falsas:

- I – denuncia a reprodução de desigualdades sociais através do sistema educacional.
- II – destaca a cultura letrada dos cristãos reformados.
- III – explicita uma afinidade entre interesses estatais e comerciais.
- IV – refere-se ao período imediatamente posterior às Revoluções Democráticas.

As duas questões que seguiram eram as discursivas, a primeira, iniciava com uma coluna publicada no suplemento “Ilustrada”, do jornal Folha de São Paulo, em 21/04/2005:

Figura 12: Imagem retirada da prova do terceiro trimestre da 21B com o texto “A REPÚBLICA DOS DOUTORES”.

QUESTÃO DISCURSIVA

Questão 04: 3,0 pontos) Esta coluna foi publicada no suplemento "Ilustrada", do jornal *Folha de S. Paulo*, em 21/04/2005:

A REPÚBLICA DOS DOUTORES

(1) No Brasil do começo do século 21, só há doutores.

(2) Faça a prova: ligue para advogados, psicólogos, arquitetos e outros profissionais liberais. Ouvirá: "A doutora está em consulta", "Vou ver se o doutor pode atender". Ligue para uma agência de publicidade, um escritório comercial ou uma empresa e tente falar com um dirigente (engenheiro, arquiteto, administradora etc.). É a mesma coisa: "O doutor está em reunião", "Quer deixar um recado para a doutora?".

(3) As regras do uso legítimo do título de doutor dizem que doutores são os que completam um doutorado e, por consideração especial, os médicos. No entanto, graças a uma sabedoria vital em nosso mundo, o título de doutor não designa³ uma excelência acadêmica, mas serve para significar uma distância social.

(4) No caso, não há diferença nenhuma entre ser doutor e ser marquês de Carabás: ambos são títulos cujo uso vale como um gesto de submissão, como uma genuflexão.⁴

(5) Ora, a modernidade triunfa quando a diversidade das origens, das funções sociais e das condições econômicas não altera o fato de que somos todos essencialmente iguais.

(6) A alusão⁵ a uma educação superior, que é contida no título "doutor", serve também para justificar o privilégio: se alguém é doutor,

"merece" ser rico. Com isso, a classe média, sempre ameaçada por seu retrocesso, pode acreditar que seu privilégio não seja arbitrário e efêmero.⁶ Explica-se assim o mistério das reuniões de condomínio em que todos os condôminos são doutores e doutoras.

(7) Enfim, é provável que o uso de "doutor" como índice e justificação do privilégio social seja um sintoma constante em todas as sociedades em que formas arcaicas⁷ de domínio desvirtuam⁸ as formas modernas da diferença social.

(8) "Doutor", nessas sociedades, não é médico nem pós-graduado: é quem tem cartão de crédito, acesso à sala VIP do aeroporto e carro importado.

(CALLIGARIS, Contardo. "A república dos doutores". In: TOMAZI, Nelson D. Sociologia para o ensino médio. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 121. Adaptado.)

No 3º parágrafo, o autor estabelece uma diferença entre um "uso legítimo" do título de doutor e um outro, coerente com uma "sabedoria vital".

Por que o autor afirma que, de acordo com essa "sabedoria vital", o título de doutor significa uma "distância social"? Justifique-se em termos bourdieusianos.

Dica1: Lembre-se do ESPAÇO SOCIAL de que nos fala Bourdieu.
Dica2: Não se restrinja ao 3º parágrafo para responder à questão. Há elementos importantes em outras partes do texto.

Como aparece na imagem, Heleno pede para que, inspirados no texto, os alunos respondam porque o autor afirma que de acordo com a “sabedoria vital”, o título de doutor significa uma distância social. Essa resposta deve ser sustentada por justificativas que incorporem termos bourdieusianos.

Na segunda questão discursiva – e última da prova – o professor pede que os alunos façam uma análise bourdieusiana da seguinte charge:

Figura 13: Charge retirada da prova do terceiro trimestre da 21B.



A prova do terceiro trimestre, tal como a do segundo, valia 07 pontos. Esses pontos estavam distribuídos da seguinte maneira: as três primeiras questões valiam meio ponto (0,5) cada uma e as duas últimas, respectivamente, 3,0 e 2,5 pontos. Se compararmos as notas do terceiro trimestre com as do segundo, é possível perceber que 14 dos 30 alunos tiraram notas inferiores, 13, superiores, 2, iguais. Além desses, houve um aluno que realizou a avaliação em caráter de segunda chamada, como isso aconteceu após o término do campo, a essa nota, especificamente, não tive acesso.

Uma sorte de motivos pode explicar a diferença de rendimento dos alunos do segundo para o terceiro trimestre. Mas minha hipótese é o impensado semestre que tiveram. Com um número menor de aulas conjugado com vários feriados, semanas de provas, conselhos e recuperação, os dias “letivos” parecem ter sido reduzidos tanto quanto mais corridos.

Apesar do formato da prova ser o mesmo, os trabalhos em grupo terem tido formatos bem parecidos e o prazo de entrega ser basicamente 15 dias em ambos os casos, momentos importantes como as aulas de desenvolvimento do roteiro de estudos para a prova foram suprimidos em função do pouco tempo que tiveram. Essa aula em especial era importante em função de ser um espaço onde praticavam de maneira aplicada a utilização dos conceitos aprendidos além de um profícuo tempo para tira-dúvidas e elaboração de hipóteses antes não alcançadas na revisão dos conteúdos. Muito

embora o número de alunos cuja nota foi menor nesse trimestre em relação aqueles que a elevaram seja pequena, configura uma relação diferente com os conhecimentos aprendidos na disciplina. Além disso, é importante considerar que o aluno que faltou a aula onde a leitura e a interpretação do trecho sobre Bourdieu foi realizada, pode ter mais dificuldades de fazê-lo sozinho em função de ser Bourdieu, um autor mais prolixo, do que aquele que faltou a aula de explicação do anexo de Weber a respeito dos tipos de dominação. Aproveitando o ensejo, vale reparar que o número de faltas dos alunos no terceiro trimestre foi maior que no segundo, apesar de ter sido um trimestre mais curto. Assim, nunca antes ao longo deste ano letivo a comunicação entre professor, alunos e pesquisadora foi tão dependente e facilitada pela página Vinteúnicos como antes. Muito embora a movimentação da página durante esse período tenha sido menor que no primeiro semestre. E é exatamente sobre isso que falaremos a seguir.

CAPÍTULO 5

OS VINTEÚNICOS E O USO DAS REDES SOCIAIS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo apresento a página Vinteúnicos bem como analiso as postagens nela realizadas desde a sua criação. À medida que faço isso pontuo também a que fins a página atendeu e qual a sua importância para o relacionamento estabelecido entre o professor e os alunos bem como deles com a disciplina de sociologia.

Como dito nos capítulos dois e três desta dissertação, assim que cheguei ao campo, um dos alunos sugeriu que fosse adicionada à página da turma no facebook. Essa página chamava-se Vinteúnicos e não era apenas da 21B, mas das três turmas de primeiro ano do ensino médio da escola, as também 21A e C. Apesar disso, Heleno, que administrava a página, parece ter considerado as especificidades de cada turma ao nomear o grupo. Para ele, e embora fossem todas “21”, eram “únicos”, “Vinteúnicos”.

Na apresentação da página, Heleno deixa claro que o objetivo daquele espaço era, sobretudo, servir de depósito de material didático das aulas de sociologia (passadas e futuras). Além disso, ele sugere que a página seja um espaço onde eles possam conversar sobre os conceitos aprendidos e dar prosseguimento as discussões iniciadas em sala de aula.

5.1 – Analisando as publicações do 1º semestre

Do dia que a página foi criada (06 de maio de 2016) até o final do primeiro semestre, houve 38 postagens na página. O assunto desses posts, a data em que foram publicados, quantas visualizações, curtidas e comentários tiveram, seguem ilustrados na tabela abaixo:

Tabela 9: Assunto, data de publicação, visualizações, curtidas e comentários das postagens do primeiro semestre da página Vinteúnicos.

| | Assunto | Data de publicação | Visualizações | Curtidas | Comentários |
|---|---|--------------------|---------------|----------|-------------|
| 1 | Postagem fixa sobre a apresentação do grupo bem como sua finalidade | 06/05 | 46 | 11 | 0 |
| 2 | Listagem da turma 21 B | 06/05 | 14 | 3 | 0 |
| 3 | Listagem da turma 21 C | 06/05 | 9 | 0 | 0 |
| 4 | Listagem da turma 21 A | 06/05 | 8 | 0 | 0 |
| 5 | Fragmento do livro didático: “Sociologia: dialogando com você” | 06/05 | 16 | 2 | 0 |
| 6 | Fragmento do livro didático: | 06/05 | 12 | 1 | 0 |

| | “Cultura e o significado antropológico” | | | | |
|----|---|-------|----|----|----|
| 7 | Aviso sobre o conteúdo da prova do 1º trimestre | 09/05 | 56 | 10 | 0 |
| 8 | Anexo sobre o termo “Cultura” para a Etologia | 09/05 | 12 | 2 | 0 |
| 9 | Anexo sobre Ação Social para Max Weber | 09/05 | 12 | 3 | 0 |
| 10 | Fragmento do livro didático sobre Ação Social para Max Weber | 09/05 | 24 | 4 | 6 |
| 11 | Anexo sobre os Tipos de Ação Social para Max Weber | 09/05 | 21 | 3 | 2 |
| 12 | Pergunta de um aluno a respeito da prática do aperto de mão: Parte da cultura ou ação social? | 10/05 | 65 | 10 | 7 |
| 13 | Aviso sobre a matéria da prova de recuperação | 12/05 | 46 | 2 | 0 |
| 14 | Solicitação de ajuda dos membros para adicionar os alunos do 1º ano que ainda não estavam no grupo | 12/05 | 63 | 13 | 1 |
| 15 | Lembrete para que os alunos não esquecessem de levar o anexo sobre Ação Social de Max Weber para a próxima aula | 17/05 | 62 | 13 | 0 |
| 16 | Proposta de análise de uma charge sobre Ação Social a partir da perspectiva weberiana | 18/05 | 71 | 17 | 29 |
| 17 | Aviso sobre o remanejamento de horários das provas de recuperação | 03/06 | 53 | 1 | 0 |
| 18 | Sugestão de análise da letra de uma música : Wild Horse, Rolling Stones | 06/06 | 57 | 7 | 0 |
| 19 | Incentivo de uma discussão provocada pelo professor para que alunos reflitam sobre o tipo de ação social que é nos encolhermos sempre que alguém passa por nós em transportes públicos cheios | 06/06 | 69 | 10 | 25 |
| 20 | Pergunta de uma aluna sobre o tipo de ação social de uma mulher que, ao entrar em um ônibus cheio, procura preferencialmente assentar-se ao lado de outra mulher | 07/06 | 43 | 4 | 3 |
| 21 | Fragmento do livro didático sobre Poder legítimo e formas de dominação | 21/06 | 37 | 2 | 0 |
| 22 | Roteiro do trabalho em grupo do segundo trimestre | 21/06 | 51 | 5 | 1 |
| 23 | Reenvio do roteiro do trabalho em | 21/06 | 50 | 9 | 12 |

| | grupo | | | | |
|----|--|-------|----|----|----|
| 24 | Sugestão de um aluno para análise de uma tirinha | 29/06 | 66 | 9 | 10 |
| 25 | Pergunta de uma aluna relativa ao trabalho em grupo | 05/07 | 45 | 0 | 0 |
| 26 | Informe sobre o trabalho em grupo | 30/06 | 55 | 12 | 5 |
| 27 | Pergunta de uma aluna relativa ao trabalho em grupo | 05/07 | 60 | 2 | 14 |
| 28 | Aviso do professor para que os alunos não se esquecessem de levar meus instrumentos de pesquisa respondidos | 12/07 | 51 | 7 | 1 |
| 29 | Minha solicitação de entrega dos instrumentos de pesquisa daqueles que esqueceram | 13/07 | 38 | 5 | 2 |
| 30 | Anexo dos instrumentos de pesquisa | 13/07 | 35 | 4 | 0 |
| 31 | Roteiro de estudos para a prova do 2º trimestre | 14/07 | 37 | 5 | 0 |
| 32 | Votação do concurso de Beleza do Weber “zoad” nas fotos das provas para ser capa do grupo no facebook | 18/07 | 78 | 32 | 9 |
| 33 | Lembrete do professor de entrega dos instrumentos da pesquisa | 19/07 | 50 | 2 | 0 |
| 34 | Reportagem sobre premiação de jovens amapaenses em concurso de robótica | 22/07 | 65 | 19 | 3 |
| 35 | Mudança da capa do grupo para a foto vencedora do concurso | 22/07 | 62 | 13 | 0 |
| 36 | Resultado da votação | 22/07 | 61 | 12 | 0 |
| 37 | Coletânea de respostas “modelo” extraída das provas do 2º trimestre das turmas de primeiro ano, contemplando os seguintes critérios: manejo dos conceitos diante de uma realidade, organização do raciocínio e criatividade. Além de duas exceções que apresentavam, uma, um argumento inusitado e, outra, um incrível poder de síntese. | 27/07 | 64 | 15 | 0 |
| 38 | Minha solicitação para a entrega dos instrumentos de pesquisa | 30/07 | 39 | 3 | 5 |

A partir da análise dos dados contidos na tabela é possível perceber que a página serviu ainda, como um grande mural de avisos, onde foi possível lembrar os alunos de levarem para as aulas alguns materiais didáticos específicos (inclusive os instrumentos

que compõe a metodologia dessa pesquisa), avisá-los sobre datas, horários e conteúdos das avaliações, além de tira-dúvidas sobre as propostas de trabalho.

As publicações mais curtidas foram aquelas que envolviam a análise de situações-problemas e/ou de tirinha, além, é claro, da votação da melhor “zoeira” feita nas fotos do Weber nas provas do segundo trimestre, que parece ter caído na graça dos alunos. Isso ilustra bem a realidade vivida na 21B, onde os momentos de debate eram sempre aqueles que envolviam um número maior de alunos na aula. O mesmo acontecia quando Heleno abordava os conteúdos da disciplina em uma linguagem mais “despojada”, “divertida”, quero dizer, com senso de humor, sem, porém, nunca, ter perdido o rigor teórico e sociológico do assunto. Nesses casos, as risadas, assim como a participação dos alunos na aula eram garantidas.

A facilidade de Heleno de aproximar sua linguagem da dos alunos da 21B, deve-se, acredito, à proximidade das gerações. Mantendo uma diferença de idade de aproximadamente 18 anos, Heleno e os alunos tinham em comum, dentre outras coisas, o senso de humor, a preferência por algumas bandas, filmes e o acesso diário às redes sociais. Nelas, o acesso às “viralizações”. Por “viralizações” estou chamando as fotos, as notícias e/ou os vídeos que eram divulgados em larga escala e que acabavam sendo incorporados aos assuntos discutidos pelos alunos por determinados períodos. Alguns, inclusive, originavam gírias e jargões que também eram incorporados à linguagem dos jovens. Algumas vezes era por essas vias que Heleno conseguia ilustrar e/ou problematizar determinadas situações pertinentes aos conteúdos da disciplina que estavam sendo trabalhados em sala de aula. Essas afinidades entre as gerações facilitavam, sem dúvidas, o diálogo entre Heleno e os alunos.

Outro detalhe importante de ser percebido é o esforço de Heleno e dos alunos para que a proposta da página fosse mantida e funcionasse. Ou seja, não apenas o professor, mas também os alunos, propuseram discussões sempre alinhadas àquelas vistas em sala de aula. Ainda que as três turmas de primeiro ano estivessem na página, assegurei-me da participação, em cada uma das postagens que propuseram debates, de alunos da 21B.

5.2 – Analisando as publicações do 2º semestre

Ao longo do segundo semestre, e em relação ao primeiro, tivemos menos postagens na Vinteúnicos. O motivo para isso já foi mencionado no capítulo anterior:

foi um semestre bem corrido e cheio de feriados. A participação dos alunos na página parece ter diminuído em meio aos muitos trabalhos e provas para os quais precisavam estudar. Quanto ao professor, a situação não era muito diferente, além da produção e correção dos trabalhos e provas do CAp, havia ainda a das outras instituições em que trabalhava. Dessa maneira, a movimentação na página se deu da seguinte maneira:

Tabela 10: Assunto, data de publicação, visualizações, curtidas e comentários das postagens do segundo semestre da página Vinteúnicos.

| | Assunto | Data de publicação | Visualizações | Curtidas | Comentários |
|-----------|---|---------------------------|----------------------|-----------------|--------------------|
| 1 | Postagem de uma foto de Pierre Bourdieu (autor cujas contribuições estavam sendo estudadas em aula) | 28/09 | 69 | 11 | 4 |
| 2 | Anexo sobre os fatores que explicam a difusão da educação em massa | 14/10 | 18 | 2 | 0 |
| 3 | Anexo com citação de Bourdieu | 14/10 | 25 | 1 | 0 |
| 4 | Anexo sobre capital cultural, escola e desigualdade social em Pierre Bourdieu | 14/10 | 29 | 1 | 0 |
| 5 | Solicitação feita pelo professor de leitura dos anexos para as próximas aulas | 14/10 | 68 | 5 | 4 |
| 6 | Divulgação do roteiro do trabalho em grupo para o terceiro trimestre | 18/10 | 58 | 12 | 3 |
| 7 | Solicitação de uma aluna para colocar os anexos na xerox | 19/10 | 62 | 0 | 2 |
| 8 | Aviso de disponibilização dos anexos na xerox | 20/10 | 66 | 6 | 0 |
| 9 | Aviso de reposição de aula para a turma 21C | 21/10 | 63 | 3 | 0 |
| 10 | Dúvida de um aluno a respeito do trabalho em grupo | 28/10 | 67 | 3 | 1 |
| | Aviso de disponibilização do roteiro de estudos para a prova na xerox | 03/11 | 72 | 19 | 1 |
| 11 | Anexo do roteiro de estudos | 04/11 | 41 | 4 | 0 |
| 12 | Aviso sobre o envio das notas dos trabalhos em grupo para alguns “representantes” de cada turma | 06/11 | 73 | 8 | 0 |
| 13 | Anexo de um vídeo sobre Pierre Bourdieu | 06/11 | 73 | 18 | 7 |
| 14 | Pergunta de uma aluna sobre o gabarito do roteiro de estudos | 07/11 | 65 | 1 | 0 |
| 15 | 16 postagens entre solicitação de entrega dos materiais da pesquisa e uma campanha para o mesmo fim | 13/11 a 3/12 | 916 | 102 | 36 |

| | | | | | |
|-----------|--|------------|----|----|---|
| 16 | Postagem de um aluno de uma foto com o professor na festa de encerramento do ano | 30/11/2016 | 74 | 34 | 3 |
|-----------|--|------------|----|----|---|

As postagens mais acompanhadas foram aquelas referentes a um vídeo sobre Bourdieu, dos roteiros de estudos para o trabalho em grupo e para a prova e de divulgação das notas do trabalho. Ao término do semestre e também do ano letivo, houve ainda uma postagem que ganhou muitas curtidas, tratava-se da foto de um aluno com o professor Heleno, cujo contrato com o CAP terminava no próximo mês.

Além destas, houve um conjunto de 16 postagens que alcançou um número significativo de visualizações (916), curtidas (102) e comentários (36), elas eram referentes a campanha que lancei para estimular a entrega dos instrumentos da pesquisa. Ocorre que nosso contato semanal findou-se no encontro do dia 26 de outubro. Uma semana depois de ter entregue os instrumentos de pesquisa para os alunos. Como era de se esperar, poucos alunos entregaram o balanço do saber naquele dia. Para dar continuidade à pesquisa, precisava que os demais entregassem também, e como minhas idas à escola tiveram frequência reduzida, precisei mobilizar os alunos pelas redes sociais a fim de garantir que os instrumentos fossem entregues.

Para dificultar tudo, os alunos estavam em semana de provas. Passadas as avaliações vieram os resultados, os conselhos de classe e as recuperações. Se por um lado sabia que entrar em contato com os alunos durante esse período poderia ser um inconveniente, por outro sabia que em seguida viriam as férias, e atrapalhar seus dias de descanso com a cobrança dos balanços do saber seria mais inconveniente ainda.

Por isso fui à página repetidas vezes lembrá-los da entrega dos instrumentos que poderia ser feita por email, Whatsapp ou inbox (via Messenger pelo facebook). Lancei uma campanha com rastags que também ganhou repercussão em meio aos jovens e foi garantindo que além de mim, eles mesmos mobilizassem os colegas que ainda não haviam entregado os instrumentos, marcando-os nas postagens e lembrando-os que deveriam fazê-lo. Assim, pouco tempo depois, 29 dos 30 balanços haviam sido entregues. Um aluno, porém, não o fez. Entrei em contato com esse aluno diversas vezes, e na maioria delas ele respondeu dizendo que em breve o enviaria, isso, porém, não aconteceu. A última vez que nos falamos foi no dia 02 de janeiro de 2017, onde o aluno estava oficialmente de férias. Por acreditar estar no limite das intervenções que poderia fazer, convenci-me que ele, por algum motivo que desconhecia, não queria

fazer/entregar o instrumento. Respeitei. E entendi, como no início da pesquisa, que em campo, não se trata de como gostaríamos que as coisas fossem, e sim de como as coisas, efetivamente, são. Trabalharia com 29 balanços do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisei como os alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ se relacionam com os saberes sociológicos. Entendendo por relação um processo que se desenvolve no tempo e que implica a realização de atividades (CHARLOT, 2000) e por saberes sociológicos aqueles recontextualizados do campo das ciências sociais pela comunidade escolar para os alunos do ensino médio.

Iniciei esta pesquisa descobrindo através da análise dos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e 2012), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), PCN+ Ensino Médio (2002), Parecer CNE/CEB nº 38 (2006), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), Lei 11.684 (2008) e o Currículo Mínimo de Sociologia do estado do Rio de Janeiro (2011 e 2012), *Os sentidos da sociologia como disciplina escolar no ensino médio*. No final da análise eles aparecem sendo, principalmente: (1) preparar o aluno para o exercício da cidadania; (2) introduzi-lo nas principais questões teóricas e metodológicas das Ciências Sociais; (3) desenvolver sua imaginação sociológica e (4) estimular o exercício do estranhamento e da desnaturalização. No final do capítulo faço uma reflexão a partir das contribuições de Basil Bernstein sobre como os saberes sociológicos previstos por esses documentos são recontextualizados pela comunidade escolar para os alunos.

Dessa maneira, concordo com Basil Bernstein que há muitas variáveis que recontextualizam um saber no espaço escolar, como o bairro em que ele será ensinado, quem o fará, qual terá sido a formação desse sujeito, que tipo de condições físicas e materiais possui para fazê-lo, dentre outras. Porém, o campo demanda também mais do que pesquisas interessadas em conhecer a recontextualização feita nos campos pedagógicos, mas aquela feita pelos próprios alunos com tudo o que aprendem com seus professores. É como os alunos recontextualizam esses saberes, o utilizam, o significam, que, no final das contas, nos poderá fazer superar a preocupação com o que temos ensinado, olhando mais atentamente para o que tem aprendido os alunos. Quais os descompassos entre ambas as práticas (ensinar e aprender) e como repará-las. Para tanto, se nos interessamos em conhecer e potencializar as aprendizagens dos alunos das escolas públicas com determinados saberes, dar-lhes vez e voz torna-se mais que necessário, torna-se urgente.

Atendendo a esta demanda, no capítulo dois expliquei a metodologia que utilizo nesta investigação. Ela foi composta por (1) minha observação participante nas aulas de sociologia de uma turma de primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ ao longo de dois trimestres; (2) análise dos questionários de perfil respondidos pelos alunos e pelo professor da turma; (3) balanços do saber ao término de cada trimestre para os alunos; (4) análise das postagens da página virtual da turma: os Vinteúnicos e (5) uma pesquisa documental sobre a história da sociologia no CAp.

A análise dos questionários de perfil, dos balanços do saber e a pesquisa documental deram conta de mostrar o que era esperado, respectivamente, o perfil dos alunos da 21B, suas percepções sobre a disciplina de sociologia bem como o que nela aprenderam e a história da sociologia no CAp. Já a observação participante me oportunizou, primeiramente, conhecer os alunos investigados. Através dela foi possível superar a percepção dos jovens como um grupo homogêneo e conhecer suas histórias, trajetórias, interesses, preferências, gostos, desejos, motivações. Reconhecer todos como alunos, mas alunos diferentes, e que, exatamente por isso, se relacionavam de maneiras diferentes com os saberes sociológicos.

A esse respeito Charlot (2000) também nos lembra que o “eu”, o “mundo” e o “outro” não são meras entidades. O “mundo” é aquele em que vive o jovem, o “eu” um sujeito que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, rupturas, esperanças, aspirações e etc. O “outro” são seus pais, professores, amigos. Enfim, não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Porém, também não há o mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. Dessa maneira é importante que consideremos sempre que a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito.

Depois de conhecer os alunos pelo nome, reconhecendo suas identidades, a observação participante me permitiu acompanhar de perto a recontextualização, por parte dos campos oficiais e pedagógicos, dos saberes do campo das ciências sociais trazidos e experimentados para e pela 21B. Vi ainda, em campo, quais metodologias foram utilizadas pelo professor para mobilizar os alunos à engajarem-se nas atividades que propunha. Segundo Charlot (2000), esse é o ápice da relação de um sujeito com o saber, pois quão mais significativas para os alunos forem as atividades, maior será a mobilização deles para realizá-las. O contrário também procede. Quão mais sem “sentido” ou “significado” para suas experiências de vida ou escolar forem as

atividades, menos mobilizados para relacionarem-se com os saberes por elas contemplados os alunos estarão.

Outro ponto positivo da observação participante é que os discursos trazidos pelos alunos nos balanços do saber e nos questionários de perfil, só puderam ser analisados de maneira altera em função do meu contato com eles em campo e das experiências que compartilhamos. Estarmos juntos toda a semana, ainda que pelos breves 50 minutos das aulas de sociologia, oportunizou-me o exercício de diálogo entre as percepções (presentes nos discursos escritos nos balanços e questionários) e relações (observadas nas atividades que realizavam durante as aulas) dos alunos com a sociologia. Por fim, o trabalho de campo me permitiu conhecer, na prática, elementos da cultura juvenil e especificidades do ensino de sociologia que, se não fossem considerados, de certo teriam enviesado minhas análises.

No capítulo seguinte contextualizei os espaços e sujeitos envolvidos na pesquisa. Além de fazer um breve histórico a respeito do papel político e social do CAp, contei a história da disciplina de sociologia na instituição, o que nos ajudou a compreender o atual formato da disciplina no currículo do ensino médio. Na sequência apresentei a 21B, turma pesquisada, a partir das informações obtidas nos questionários de perfil. A partir desse instrumento foi possível afirmar que a turma embora composta por alunos advindos dos mais variados bairros da cidade, de maneira geral, em função da escolaridade dos seus responsáveis, de sua renda familiar e do acesso que possuíam aos mais variados bens de consumo, cursos extracurriculares, espaços de lazer e de cultura, ou seja, do seu capital econômico e cultural para utilizar os termos bourdieusianos, era uma turma majoritariamente de classe média. Em sua maioria sem preferência política e com apenas metade do alunado vinculado a alguma religião. Depois, apresento o professor de sociologia da turma, Heleno, seu perfil, formação, trajetória, perspectiva sobre a docência e mais especificamente, sobre o ensino de sociologia que experimenta com a 21B.

Após os cinco meses em que estive em campo e terminada a escrita dos capítulos quatro e cinco, foi possível perceber que Heleno teve grande responsabilidade na relação que os alunos estabeleceram com os saberes sociológicos. Não apenas porque, burocraticamente, esse fosse o dever dele, mas porque a forma com a qual o fez garantiu que essa relação fosse produtiva e positiva. Estou chamando de relação produtiva e positiva aquela na qual os alunos mantinham-se interessados pelos saberes

sociológicos, engajados nas atividades que Heleno propunha e que, segundo seus próprios discursos, os faziam perceber, através delas, a importância e aplicabilidade daqueles conhecimentos na vida ordinária.

Lançando mão das contribuições de Bernstein mencionadas no capítulo 1 desta dissertação, é possível perceber que dentro dos princípios de enquadramento da disciplina, Heleno utilizava pedagogias visíveis e invisíveis nas suas aulas. Tendo um perfil mais afinado às características da pedagogia invisível, o que o levava às práticas da pedagogia visível era o próprio projeto político pedagógico do CAP que previa, por exemplo, avaliações por desempenho. Além disso, o desenho que a disciplina de sociologia possuía no currículo do ensino médio (apenas um tempo de 50 minutos por semana) o obrigava a manter regras claras e rígidas para o bom desenvolvimento das aulas, que possuíam, para tanto, o estabelecimento de sequenciação e ritmo de aprendizagem mais ou menos unificado para todos os alunos.

Nesse contexto, o subterfúgio encontrado por Heleno para ser fiel as suas perspectivas humanas e educacionais respeitando as relações hierárquicas e burocráticas que tinha com o colégio, parece ter sido a maneira com a qual se relacionava com os alunos e abordava os conhecimentos sociológicos. Por exemplo, é possível propor uma prova que, como consequência última, avalia o aluno pelo seu desempenho, porém, é possível que esse desempenho diga respeito a maneira como o aluno pensa sobre a utilização de um conceito para a compreensão da sua realidade social ou a de sua família ao invés de mera reprodução de discursos do campo. Dessa maneira garante-se a coexistência de ambas as coisas: o cumprimento das demandas burocráticas inerentes a um docente e uma avaliação permanente e significativa para os alunos.

Outra coisa que se deve considerar é que segundo o autor, ao utilizarmos as pedagogias visíveis, é provável que em nossa dimensão comunicativa lancemos mão de códigos muito mais elaborados que restritos, acrescido a isso está um tempo quase unificado de ensino e aprendizagem para todos os (diferentes) alunos, esses dois fatores, segundo Bernstein, pode prejudicar as experiências daqueles cuja realidade fora da escola é bem diferente, isto é, fazem uso predominantemente de códigos restritos, possuem tempos diferentes para aprender e/ou pensar a respeito de algo além, é claro, de demandar estímulos de outra natureza para significar seu contato com esses conhecimentos. Essa situação exige um suporte da família nem sempre possível, como a ampliação das experiências de ensino oferecidas pela escola em aulas particulares, por

exemplo. Nas aulas de Heleno, que mesclava pelos motivos supracitados as pedagogias visíveis e invisíveis, era possível perceber as suas tentativas em extrapolar esse cenário iniciando suas aulas de pontos comuns para todos os alunos, assuntos e/ou eventos nos quais estavam envolvidos e/ou interessados, elementos que de alguma maneira permeavam a rotina e o interesse de todos, como filmes, músicas ou demandas do CAP.

Assumindo sua autonomia relativa, Heleno conseguiu, de alguma maneira, e respeitando as premissas ideológicas existentes no seu dispositivo pedagógico, atuar dentro do seu campo recontextualizador, priorizando conceitos, temas e teorias (como preveem as OCNEM) que fossem de interesse dos alunos e abordá-los de forma significativa para eles, potencializado, inclusive, o relacionamento existente entre os alunos, o professor, a disciplina e a escola.

Por outro lado, a recontextualização dos saberes sociológicos feita pelos alunos é diferente da do professor, muito embora possa ter partido dela. Ocorre que incorporam a experiência da recontextualização docente todo o cabedal histórico e cultural que possuem e que antecederam as aulas de sociologia, sendo transmitidos por parentes e amigos, por exemplo. Assim, começam a refletir sobre tudo aquilo que ouviram sobre determinado assunto de seu professor, de sociólogos clássicos e contemporâneos mas também de seus pais, de seus líderes políticos, religiosos, de seus amigos, na televisão e etc. Todas essas perspectivas passam então a serem testadas, comparadas em alguma medida, fazendo com que a compreensão do aluno a respeito de determinado saber e a relação que vá estabelecer com ele, seja, quase sempre, diferente daquela trazida pelo professor, pois nasce no bojo da sua história individual e coletiva, que é única.

Ocorre que nem toda a pedagogia, para lembrar de Bernstein, oportuniza esse tipo de dialética na reflexão dos alunos. Charlot (2001) diz em seu livro “Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais” que entre os jovens de camadas populares a escola muitas vezes aparece como a principal responsável por garantir-lhes uma profissão, um ofício, e não conhecimento para viver a vida. Já entre os jovens de classe média, ambas as coisas: o conhecimento “da vida” e “da escola” não parecem tão distantes um do outro, pois as escolas que costumam frequentar parecem ajudá-los ao optar pela dialética entre continuidade e rupturas, isto é, tirando proveito das especificidades, da heterogeneidade, das “tensões” que vivem para aprender, ao mesmo tempo, “a vida” e “na escola”. Esta lógica, tomando emprestado o termo utilizado por J. -Y. Rochex, Charlot chama de “intersignificação” entre os mundos. Segundo ele, ela funciona quando a escola

oportuniza compreender melhor a partir das suas práticas e saberes, a vida, o outro e a si mesmo.

Sobre a relação que os alunos estabelecem com os saberes sociológicos, Charlot (2000) faz 5 bases de apoio teórico que foram confirmadas na pesquisa: (1) a questão da mobilização do aluno, da sua entrada na atividade intelectual é fundamental; (2) aquele que se mobiliza é um sujeito, um ser humano portador de desejos (interesses) e envolvido em relações sociais; (3) a questão da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, sentido e eficácia. Ou seja, aprender significa interiorizar algo, tornar um saber meu, este saber, porém, é exterior a mim e existe antes mesmo que o tenha aprendido. Portanto, a aprendizagem não depende só de mim ou do saber, mas da atividade que nos põe em relação; (4) o sujeito que aprende está se apropriando de uma parte do patrimônio humano que se apresenta de variadas maneiras para cada um de nós (através de palavras, textos, teorias, ideias, formas de interações, práticas cotidianas, dispositivos relacionais...), dessa maneira, as relações que estabelecemos com os saberes, com os outros e com o mundo também varia com uma ou outra forma com a qual nos apropriamos deste patrimônio e (5) as pesquisas sobre relação com o saber implicam certa metodologia: elas visam identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, categorias, tipos ideais) para serem analisadas e não categorizar indivíduos.

Com esses personagens vivi dois trimestres que estão descritos de maneira densa no capítulo quatro. As características mais recorrentes durante as aulas, independente do conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor eram o diálogo e a imaginação sociológica. De maneira geral, os alunos se posicionavam organizando seus pensamentos e analisando as contribuições trazidas pelos amigos. Confirmando ou pondo-as em cheque sempre que achavam necessário e de acordo com as mediações de Heleno.

Além da descrição das aulas foi apresentada a análise detalhada dos balanços do saber. Nesse último instrumento, através das frases “Acho que a disciplina de Sociologia...” e “Com a disciplina de Sociologia aprendi que...” incentivo os alunos a escreverem não apenas suas percepções sobre a disciplina, mas também, dentre tudo o que aprenderam, o que mais lhe foi significativo e porquê.

Quando perguntei o que acham da disciplina de sociologia, os alunos evidenciaram as seguintes categorias: (1) a importância da Sociologia para sua

formação política e social; (2) a qualificação da disciplina, isto é, como a percebem, quais são suas opiniões sobre ela, onde destaca-se o adjetivo “interessante”; (3) o nível de abstração dos conteúdos sociológicos; (4) a disposição dos tempos da disciplina no currículo da instituição; (5) a contribuição da disciplina para a sua formação pessoal; (6) o professor da disciplina; (7) a própria definição do que vem a ser Sociologia; (8) A metodologia utilizada nas aulas e, por fim, (9) a avaliação da disciplina.

Já quando perguntei o que aprenderam com ela, os alunos valorizam as seguintes categorias: (1) a ver as coisas com “outros olhos”, ou para além deles; (2) sobre as relações sociais; (3) que existem maneiras diferentes de explicar a sociedade; (4) que existem formas diferentes de aprender; (5) sobre sua socialização e (6) que são necessários mais tempos da disciplina no currículo. Comparando os resultados obtidos nos dois balanços do saber é possível sintetizá-los em quatro, dizendo que no que se refere à sociologia, os alunos destacam: (1) as contribuições da sociologia para a compreensão da vida social; (2) as diferentes maneiras de explicar a vida social; (3) as diferentes maneiras de aprender sociologia e, por fim, especificamente no caso do CAP (4) a necessidade de mais tempos da disciplina no currículo do ensino médio. Vale ressaltar que todas as quatro categorias também foram observadas em sala de aula através dos discursos dos alunos.

Na sequência também apresentei as avaliações realizadas pelos alunos no final de cada trimestre e como elas estavam afinadas com as aulas que os alunos tiveram. As regularidades existentes nas avaliações podem ser sintetizadas em duas: (1) o exercício de definir o conceito e (2) exercitar a imaginação sociológica do aluno levando-o a pensar sobre sua aplicabilidade na vida social.

Por fim apresentei, no capítulo 5, como o professor Heleno e os alunos da 21B se relacionavam, via a página *Vinteúnicos*, com os conhecimentos sociológicos. Valorizando, ainda, a importância do uso da rede para driblar as dificuldades curriculares vividas pela disciplina na instituição. Depois da análise de todas as postagens foi possível afirmar que a página serviu, principalmente, como plataforma para armazenamento e divulgação dos materiais didáticos utilizados por Heleno além, é claro, de tira-dúvidas sobre as questões que, em função do pouco tempo que possuía com a turma, não conseguia tirar em sala de aula.

Levando em consideração as conclusões obtidas nas análises realizadas ao longo dessa pesquisa, é possível dizer que os alunos da turma 21B se relacionaram com os

saberes sociológicos de maneira ativa, viva, exatamente como sugere Amaral Fontoura no trecho que trago na epígrafe dessa pesquisa. Por ativa e viva estou entendendo uma relação permeada pelo debate, pela crítica, pelas dúvidas e pelo exercício da imaginação sociológica. Os alunos, ao longo das aulas, mais que interessados nas propostas e exemplos trazidos por Heleno, traziam as suas próprias questões e formulavam seus próprios exemplos para a análise coletiva. Essa prática além de enriquecer as aulas, notadamente angustiava o professor, que nos 50 minutos que tinha, se por um lado aparentava estar feliz pela participação dos alunos, por outro tinha que mediar as necessidades deles com suas obrigações, ensinar o conteúdo previsto pelo programa e que estaria nas avaliações, por exemplo.

A não garantia dos dois tempos de aula de sociologia previstos por lei para o ensino médio constitui não apenas uma das maiores dificuldades no relacionamento entre os alunos com a disciplina, mas também uma das minhas maiores dificuldades em relação à pesquisa, que precisou ser totalmente reorganizada em função da inviabilidade de um contato maior e mais profundo com os alunos.

Apesar disso, ou justamente por isso, Heleno e eu precisamos ser criativos para driblar a situação marginalizada da disciplina na instituição. Garantindo, da parte dele, uma aula interessante para os alunos, que lhe permitisse alcançar seus objetivos e atender às expectativas dos mesmos em relação à disciplina. E de minha parte uma pesquisa cuja alteridade pudesse ser garantida e os resultados contribuam positivamente para a reflexão institucional a respeito da situação vivida pela disciplina. Além disso, é possível utilizar os resultados dessa pesquisa para a compreensão de casos parecidos, para um planejamento afinado às necessidades e expectativas dos alunos no que diz respeito à sociologia e para a compreensão de como eles, a exemplo dos aqui investigados, relacionam-se com os saberes sociológicos.

É preciso que reconheçamos, quer seja pelos documentos oficiais que inserem a sociologia no currículo da educação básica, quer seja pela opinião dos especialistas do campo ou ainda pelo discurso dos próprios jovens – que precisa ser cada vez mais ouvido e levado em consideração – que a sociologia, da forma como tem sido recontextualizada nos espaços escolares, de maneira geral, tem cumprido seu papel. Nove anos após sua inserção na educação básica, não cabe mais que se cogite, sob nenhum subterfúgio, em função dos resultados aqui apresentados bem como dos demais do campo da educação, da sociologia e do ensino de sociologia que o complementam,

que a disciplina de sociologia seja suprimida ou pulverizada em espaços não capazes de garantir seu rigor teórico, metodológico e político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Howard S. Becker. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora: 2007.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

_____. **Classes e pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa, n.49, p.26-42, maio/1984.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica**. Madrid: Morata, 1988a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 3 de junho de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006**. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio. Brasília, DF, 7 de julho de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **A estrutura da escola**. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (org.). Educação e sociedade. SP: Nacional, 1978.

CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara. **A Sociologia em Sala de Aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base editorial, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Portugal: Legis editora, 2009.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber**. In: DIEB, Messias. (Org.). Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, v., p. 173-181.

_____. **Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas, nº 97, p.47-63, maio 1996.

_____. **Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas**. In: Angelo Vitório Cenci; Cláudio Almir Dalbosco;

Eldon Henrique Mühl. (Org.). Sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo-RS: UPF Editora, 2009, v., p. 81-100.

CHARLOT, Bernard; REIS, R.. **As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio.** In: Nora Krawczyk. (Org.). Sociologia do ensino médio. Crítica ao economicismo na política educacional. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014, v., p. 63-92.

CHATEL, Elisabeth; GROSSE, Gérard. **O ensino sociológico nos estabelecimentos de ensino médio: entre problemas sociais e Sociologia acadêmica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan. / mar. 2014.

CUNHA, Patrícia. **O ensino de Sociologia: uma experiência em sala de aula.** 2009. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DAYRELL, Juarez ; REIS, Juliana Batista dos . **Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio.** In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F.; PLANCHEREL, Alice Anabuki. (Org.). Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2007, v. 1, p. 111-134.

DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio.** 270 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DIEB, Messias Holanda. **Móveis, sentidos e saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber.** 316 fl. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia.** 144 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; CARNEIRO, Silzane de Almeida. **Nem tudo que é social é sociológico: Sociologia e senso comum na escola básica.** In:

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa (Orgs.). Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica. Rio de Janeiro: E-papers; Faperj, 2012, p. 195-204.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira. **Juventude e tempo presente: a contribuição da Sociologia como disciplina escolar**. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 1999, n. 10, pp. 58-78. ISSN 1413-2478.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAGA, Alexandre Barbosa e BASTOS, Nadia Maria Moura. **O ensino de sociologia na educação básica: análise e sugestões**. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). *A Sociologia vai à Escola: História, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **COLÉGIO DE APLICAÇÃO E A INSTITUIÇÃO DE UMA NOVA LÓGICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO HISTÓRICO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL**. Anais 1º CBHE, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf. Acesso em: 04 de janeiro de 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRANÇA, Thays M., HANDFAS, Anita e SOUZA, Aline M. e. **A Trajetória da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro**. In: FIGUEIREDO, André Videira de, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, PINTO, Nalayne Mendonça (orgs.). *Sociologia na*

sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA JÚNIOR, Sérgio Augusto. **Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula**. 2015. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAIÇARA, Julia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. BIB Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, 2014.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). **A Sociologia vai à Escola: História, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HANDFAS, A.; FRANÇA, Thays M.; SOUZA, Aline M.. **A trajetória da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro**. In: André Videira de Figueiredo, Luiz Fernandes de Oliveira, Nalayne Mendonça Pinto. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. 1, p. 65-81.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos**. In: *Mediações - Revista de Ciências Sociais* / publicação do Departamento de Ciências sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Midiograf, vol. 12, nº 1, Jan/Jun de 2007.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática - Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Cidade: Araraquara-SP. Junqueira & Marin Editores, 2007.

Mafra, Patricia Henriques. **CAp-UFRJ: DE “FORMADOR DE ELITE DIRIGENTE” A “CELEIRO DA ESQUERDA REVOLUCIONÁRIA”**. In: OLIVEIRA, Antônio J. B.; MAFRA, Patricia Henriques; XAVIER, Libânia; et. al.. A universidade e os múltiplos olhares de si mesma. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, Sistemas de Biblioteca e Informação, 2007. v. 1. 296p.

_____. **Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAp-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)**. 133 fls. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **A antropologia urbana e os desafios da metrópole**. *Tempo soc.* [online]. 2003, vol. 15, n.1, pp. 81-95. ISSN 0103-2070. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100005>.

MAGNANI, J. G. C.; AQUINO, J. D. **A etnografia não é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa..., que se pode usar de qualquer maneira**. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, p. 252- 266, 2012.

MARTINS, Glaucia Moreira Monassa. **Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos – um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ**. 238 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

MORAES, Amaury César (org.). **Coleção Explorando o Ensino. Sociologia**. Volume 15. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOTA, Kelly Cristine Côrrea da Silva. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** 2003. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2003.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012.

NETO, Manoel Moreira de Sousa. **A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará.** 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NEVES, Eloiza Dias. **Os estudantes da UFF-Campos: quem são e suas relações com o saber.** In: 4º. Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da UFF, Campos dos Goytacazes, 2011

OLIVEIRA, Amurabi. **O Ensino de Sociologia e as Novas DCNEM.** Educare et Educare, v. 9, n. 18, p. 641-650, 2014.

OLIVEIRA, A. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?** Revista FAEEBA, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos.** Análise Social, Vol. 25, No. 105-106, pp. 139-165. 1990.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços.** São Paulo: Pioneira, 1976.

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. **Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da sociologia.** 2013. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2013.

REIS, Rosemeire. **Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio.** 104p. Pós-Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

RÊSES, Orlando da Silva. **E com a palavra: os alunos - estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio.** 2004. 134f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich; SARANDY, Flávio. **Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia.** In: FIGUEIREDO, André; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne. (Org.). Sociologia na sala de aula: reflexões e

experiências docentes no Rio de Janeiro. 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. 1, p. 21-45.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. **Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar**. Linhas críticas (UnB), v. 21, p. 57-75, 2015.

RUSSCZYK, Jaqueline. **Práxis Pedagógica: Modo de vida da juventude rural e ensino de sociologia**. 2013. 232f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Fábio Rogério dos. **Sociologia - uma leitura das relações de ensino na escola pública**. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2014.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Sociologia**, Rio de Janeiro, 2011.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Sociologia**, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Aline Barbosa da. A Sociologia no ensino médio: o que pensam os estudantes de Duque de Caxias? In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

SILVA, I. F. **A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. (Experiências e práticas de Ensino)**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Sociologica.doc>. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.

STEMPKOWSKI, Ivete F. **A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de sociologia no ensino médio**. 2010. 161p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

VELHO, G. **Observando o familiar**. In: VELHO, G. Individualismo e cultura: notas para um a antropologia da sociedade contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VELHO, Gilberto. **Apresentação à edição brasileira: O observador participante**. In: William Foote Whyte. *Sociedade de esquina: A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Perfil

Querido aluno, este questionário é um dos instrumentos previstos para o desenvolvimento da pesquisa **“Da relação com os saberes sociológicos: Um estudo de caso no ensino médio carioca”** da pesquisadora **Ana Francisca Marques Nunes Rosa**, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seu objetivo é ajudá-la a conhecer o perfil da turma 21B, turma selecionada para participar da pesquisa supracitada. Responda-o de maneira sincera. O conteúdo deste questionário é sigiloso e nenhum dos participantes terá sua identidade revelada. As informações fornecidas por vocês só serão conhecidas pela pesquisadora e utilizadas exclusivamente na pesquisa. Conto com sua colaboração para que este instrumento seja devolvido à pesquisadora no dia **13/07**.

Vamos aos trabalhos!

Sobre você

- 1) Nome: _____
- 1) Idade: _____
- 2) Você é jovem! O que isso significa para você? _____
- 3) Quais atividades fazem parte da sua rotina de segunda à sexta? (Ex: Ir à escola, ir ao curso “x”, praticar o esporte “y”, frequentar um grupo de pesquisa “z” e etc)

- 4) Quais atividades fazem parte da sua rotina no final de semana? (Ex: Ir a algum culto religioso, ir a festas de amigos, ir ao shopping, estudar, ir a eventos de natureza “x” e etc) _____
- 5) O que você mais gosta de fazer nas horas vagas? _____
- 6) Você costuma viajar? Se sim, com que frequência? Para onde? _____
- 7) Que lugar você deseja/ sonha conhecer? Por quê? _____
- 8) Você tem preferência política? Se sim, qual? E por quê? _____
- 9) Você tem preferência religiosa? Se sim, qual? E por quê? _____
- 10) Quais são seus programas de TV preferidos? _____
- 11) Quais são seus cantores/bandas preferidos? _____

12) Quanto tempo, aproximadamente, você passa na internet durante o dia? () 1 a 2 horas () 3 a 5 horas () Uso ao longo de todo o dia () 2 a 3 horas () 5 a 10 horas

Sobre sua Moradia

13) Bairro onde mora: _____

Sobre sua Família

14) Quem mora com você? _____

15) Qual a escolaridade da sua mãe? _____ E do seu pai? _____

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| () Ensino Fundamental | () Ensino Fundamental |
| () Ensino Médio | () Ensino Médio |
| () Graduação | () Graduação |
| () Mestrado | () Mestrado |
| () Doutorado/ Pós-Doutorado | () Doutorado/ Pós-Doutorado |

16) Sua renda familiar mensal (compreendendo que o atual valor do salário mínimo é R\$880) é de:

- () Menos de um salário mínimo
- () De 1 a 2 salários mínimos
- () De 2 a 3 salários mínimos
- () De 3 a 5 salários mínimos
- () Mais de 5 salários mínimos

Sobre sua Escola

17) Que motivações te trouxeram ao CAp? _____

18) Para você, qual a melhor parte em estudar no CAp? Por quê? _____

19) E a pior? Por quê? _____

20) Qual disciplina do currículo você *mais* gosta? Por quê? _____

21) Qual disciplina do currículo você gosta *menos*? Por quê? _____

22) Na sua turma, quem são seus 10 colegas mais próximos? _____

ANEXO 2

Balanco do saber do 2º trimestre

Querido aluno, este balanço do saber é um dos instrumentos previstos para o desenvolvimento da pesquisa **“Da relação com os saberes sociológicos: Um estudo de caso no ensino médio carioca”** da pesquisadora **Ana Francisca Marques Nunes Rosa**, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seu objetivo é ajudá-la a conhecer um pouco mais sobre a maneira como você se relaciona com a disciplina de Sociologia. Responda-o de maneira sincera. O conteúdo deste balanço do saber é sigiloso e nenhum dos participantes terá sua identidade revelada. As informações fornecidas por vocês só serão conhecidas pela pesquisadora e utilizadas exclusivamente na pesquisa. Conto com sua colaboração para que este instrumento seja devolvido à pesquisadora no dia **13/07**.

Nome do aluno: _____

Acho que a disciplina de Sociologia...

ANEXO 3

Balanco do saber do 3º trimestre

Querido aluno, este balanço do saber é um dos instrumentos previstos para o desenvolvimento da pesquisa **“Da relação com os saberes sociológicos: Um estudo de caso no ensino médio carioca”** da pesquisadora **Ana Francisca Marques Nunes Rosa**, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seu objetivo é ajudá-la a conhecer um pouco mais sobre a maneira como você se relaciona com a disciplina de Sociologia. Responda-o de maneira sincera. O conteúdo deste balanço do saber é sigiloso e nenhum dos participantes terá sua identidade revelada. As informações fornecidas por vocês só serão conhecidas pela pesquisadora e utilizadas exclusivamente na pesquisa. Conto com sua colaboração para que este instrumento seja devolvido à pesquisadora no dia **26/10**.

Nome do aluno: _____

Com a disciplina de Sociologia aprendi que...
