



REVISTA

[TRÊS PONTOS]

■ CENTRO
■ ACADÊMICO DE
■ CIÊNCIAS SOCIAIS
■ DA UFMG

ISSN: 1808-169X

Ano 14, N.2

Jul./Dez. 2017

e-ISSN: 2525-4693

DOSSIÊ "ENSINO DE SOCIOLOGIA: DOCÊNCIA E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA"

Aline Adriana de Oliveira
Amanda Moura Souto
Ana Luiza Profrío
Bárbara Nassif Machala
Bruna Tupiniquim Marques
Camila Penaforte
Cristiano das Neves Bodart
Daniel Vilhas Mauricio da Silva
Diogo Linhares Fernandes
Fernando Laudanna
Gabriela Catarina Canal
Gabriela Sawaya
Gilberto Amorim
Giovanna Gabriela Silva Vargas

Glaucilene Francisca da Silva
Heven Carneiro
Isabela Lira
Júlia Audujas Pereira
Letícia Lima de Souza
Matheus Silva Freitas
Maurício Sousa Matos
Naiara Sandi de Almeida Alcantara
Natália Salan Marpica
Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Sofia Maria Barreto de Andrade
Vanessa Pereira Machado
Vanessa Porciúncula

A REVISTA TRÊS [...] PONTOS, revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criada em 2004, é um periódico com publicação semestral nos formatos impresso e digital, destinada a estimular a produção e divulgação de conhecimentos científicos de graduandos e recém-graduados e promover o debate teórico e empírico sobre os temas de interesse das Ciências Sociais. A revista é uma iniciativa de estudantes da UFMG e tem abrangência ampla e plural no que diz respeito a posições científicas e político-ideológicas. Recebemos trabalhos em fluxo contínuo e publicamos artigos, resenhas, relatos de experiência, ensaios em língua portuguesa, além de trabalhos artísticos inéditos que tenham passado pelo crivo de pareceristas anônimos designados pela comissão editorial.

EXPEDIENTE REDAÇÃO

REVISTA TRÊS [...] PONTOS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, FAFICH/UFMG – Sala 4214.
Pampulha – CEP 31270-000. Belo Horizonte- MG. Telefone/Fax 31-3441-4603.
revistatrespontos@gmail.com
www.revistatrespontos.org

EDITORIA-EXECUTIVA

Maurício Sousa Matos (Discente – UFMG)

EDITORIA-ADJUNTA

Gilberto Amorim Correa Chaves (Discente- UFMG)
Thiago Cordeiro Almeida (Discente – UFMG)

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Ana Lúcia Modesto (DSO-UFMG)
Prof. Carlos Ranulfo Félix de Melo (DCP-UFMG)
Prof. Eduardo Viana Vargas (DAA-UFMG)
Profa. Érica Renata de Souza (DAA-UFMG)
Profa. Marlise Matos (DCP-UFMG)
Prof. Renarde Freire Nobre (DSO-UFMG)

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Carlos Pereira (University of Michigan /EUA)
Prof. Cícero Araújo (USP)
Prof. Fábio Wanderley Reis (UFMG)
Prof. Gustavo Lins Ribeiro (UnB)
Prof. Ivan Domingues (UFMG)
Prof. Leonardo Avritzer (UFMG)
Prof. Mareei de Lima Santos (UFRN)
Prof. Marcelo Medeiros (IPEA / PNUD)
Profa. Mariza Corrêa (Unicamp)
Profa. Neuma Aguiar (UFMG)
Prof. Pierre Sanchis (UFMG)
Prof. Renan Springer de Freitas (UFMG)
Prof. Solange Simões (University of Michigan/ EUA)

COLABORADORES

Aline Mendes Pereira, Ana Bárbara Gomes, Ana Elisa de Melo Pereira, Camila Aparecida Penaforte, Guilherme Augusto Lemes, Letícia Silva e Pires, Luana Quintão Lazzarini de Souza, Marcos Palmeira de Souza, Maria Luiza Moreira, Rafaela Rodrigues de Paul, Sara Antunes de Oliveira e Souza, Sofia Fernandes, Steffane Pereira Santos, Tulio Henrique Gomes da Silva

PROJETO GRÁFICO

Arthur Senra

DIAGRAMAÇÃO

Thayssa Mateus de Oliveira Silva

IMAGEM DA CAPA

Nancy Moura

REVISÃO

Alessandra Emanuelle Macieira Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Facfich-UFMG

INDEXAÇÃO

Portal de Periódicos da ANPOCS, Portal Periódicos de Minas, Biblioteca Digital do Tribunal Superior Eleitoral, Portal de Periódicos da CAPES, Sistema de Bibliotecas UFMG, Portal de Periódicos da UFMG, Diadorim, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Google Acadêmico e Latindex.

QUALIS/CAPES

B4 para Antropologia/Arqueologia; B4 para Interdisciplinar; B5 para Ciência Política e Relações Internacionais; B5 para Sociologia; B5 para Educação; B5 para História.

Número publicado com recursos provenientes do Centro Acadêmico de Ciências Sociais e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais.

OS CONCEITOS EMITIDOS EM ARTIGOS ASSINADOS SÃO DE ABSOLUTA E EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES, TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. OS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA PODERÃO SER REPRODUZIDOS DESDE QUE CITADO O AUTOR E A FONTE.

Revista Três Pontos: Revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais.
Ano 14, n. 2 (julho/dezembro de 2017) – Dossiê “Ensino de Sociologia: docência e experiências na educação básica” – Belo Horizonte, 2019.

V. : 30,5cm. Semestral.
Editor: Centro Acadêmico de Ciências Sociais/ UFMG
ISSN: 1808-169X | e-ISSN: 2525-4693

1 Teoria social – Periódicos 2. Ciência Política – Periódicos 3. Sociologia e Antropologia – Periódicos I. Universidade Federal de Minas Gerais. II. Centro Acadêmico de Ciências Sociais. III. Título

SUMÁRIO

ARTIGOS

Editorial – O Ensino de Sociologia: docência e experiências na educação básica

Camila Penaforte
Gilberto Amorim

5

A sociologia frente à crise política e às reformas curriculares

Naiara Sandi de Almeida Alcantara
Gabriela Catarina Canal

9

A reforma do ensino médio no Brasil e seu impacto no ensino da Sociologia

Bárbara Nassif Machala

17

Pelo empoderamento da licenciatura em ciências sociais

Vanessa Porciúncula

26

O ensino de sociologia e a razão descolonial: reflexões para uma nova concepção didático pedagógica

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

32

Quando a Sociologia vai à escola: um projeto de extensão universitária na conjuntura política atual

Fernando Laudanna

Gabriela Sawaya
Heven Carneiro
Isabela Lira

Júlia Audujas Pereira
Sofia Maria Barreto de Andrade
Natália Salan Marpica

38

Formação docente: construção de diálogos sobre juventudes entre universidade e escola de Ensino Médio através da extensão universitária na Região do Recôncavo da Bahia

Diogo Linhares Fernandes

45

Perspectiva: O olhar dos Estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio

Bruna Tupiniquim Marques

51

As temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio: uma análise das concepções de docentes da cidade de Viçosa/MG

Amanda Moura Souto
Daniel Vilhas Maurício da Silva

Matheus Silva Freitas

57

"BRASIL: A QUEM PERTENCE ESSA TERRA?": A abordagem de questões raciais e étnicas pela Sociologia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Aline Adriana de Oliveira
Giovanna Gabriela Silva Vargas

66

SESSÃO
ESPECIAL (ENESEB)

Democracia, racismo, direitos humanos e cidadania: reflexões sobre a realidade vivida a partir da peça "a exceção e a regra"

Glaucilene Francisca da Silva

Vanessa Pereira Machado

73

Prática Pedagógica sobre a cultura afro-brasileira: oficina de bonecas Abayomi

Letícia Lima de Souza

80

ENSAIO

PIBID: Levando a teoria ao campo e trazendo a docência ao gabinete

Ana Luiza Profírio

86

ENTREVISTA

A Sociologia enquanto disciplina escolar e objeto de estudo: entrevista com o Professor Dr. Cristiano das Neves Bodart

Maurício Sousa Matos

91

[EDITORIAL]

“Ensino de Sociologia: docência e experiências na educação básica”

O Ensino de Sociologia/Ciências Sociais:

uma década de (r)existência

A Lei Federal n. 11.684 (2008) tornou obrigatória a oferta da disciplina de Sociologia no currículo das escolas de ensino médio de todo o país. Essa lei foi resultado da mobilização de sociólogos, educadores, estudantes e pesquisadores, que viam na oferta da disciplina tanto um meio para qualificar a educação básica, quanto um direito dos estudantes, na medida em que essa disciplina constitui-se como base para a formação da cidadania, do pensamento crítico e autônomo, e da atitude democrática.

Mesmo com alguns avanços, dados do INEP de 2015 mostraram que entre as doze disciplinas curriculares do ensino médio, a disciplina de Sociologia é a que apresentou a maior incidência de professores não graduados na área. Os dados também mostraram que a maioria dos professores da disciplina não se dedica exclusivamente a ela, lecionando, também, outras disciplinas. Infelizmente, a carreira docente no país não é muito atraente devido a suas condições de trabalho e baixa remuneração, isso desestimula muitos professores a se especializarem em suas áreas e terem uma formação continuada. Especificamente no caso da Sociologia, esta é uma área de ensino ainda pouco consolidada, levando em conta seu tardio estabelecimento legal e sua condição marginal nas grades escolares.

É nesse contexto de incertezas mas também de (r)existência, dessa disciplina que completa mais de uma década de reintrodução oficial no ensino médio, e pensando nas dificuldades e potencialidades que envolvem o trabalho docente em meio ao campo do ensino e aprendizagem, que a Revista Três Pontos apresenta seu dossiê temático 14.2: “Ensino de Sociologia: docência e experiências na educação básica”, tendo como marco os 77 anos do curso de Ciências Sociais na UFMG, e os 14 anos da Revista Três Pontos. A escolha temática do dossiê foi pensada e estruturada concomitantemente ao ressurgimento do Coletivo SOL (Sociologia em Licenciatura), grupo de alunos de Ciências Sociais da UFMG organizados para pensar e discutir sobre a formação dos discentes no percurso da Licenciatura em Sociologia na UFMG, sistematizando e operacionalizando demandas referentes a questões político-pedagógicas, além da colaboração no processo organizativo feito gentilmente pelos professores: Maurício Sousa Matos, Cristiano Bodart, Elaine Vilela, Laís Patrocínio e Juarez Dayrell.

Apesar de circunscrito no espaço da UFMG e no contexto estudantil da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), a Revista possui um aspecto amplo e diverso no que diz respeito a suas posições político-ideológicas. Em nossas publicações objetivamos sempre que os saberes apresentados por elas extrapolem os limites físicos da UFMG e das universidades de uma forma geral, e com esta edição, em específico, levaremos os leitores a um passeio pelas salas de aula de todo o Brasil, questionando e debatendo sobre as práticas docentes e as experiências vividas pelos profissionais da educação em sociologia/ciências sociais no país.

Este dossiê temático, lançado em comemoração aos 14 anos da revista, é composto por 11 (onze) artigos e 1 (um) ensaio. Especialmente nesta edição contamos com a Sessão Temática de trabalhos premiados na 5ª edição do ENASEB. As produções são de 24 graduandos de 12 universidades de todo o país, ou seja, cada texto publicado veio de um lugar diferente, garantindo a diversidade de pensamentos e posições dentro da nossa revista.

Ao iniciar a leitura, o leitor irá se deparar com artigos que trazem como ordem do dia o debate da Sociologia frente à crise política e no contexto das reformas curriculares. Os artigos de Naiara Sandi e Gabriela Catarina, Rafael Ademir, Bárbara Nassif e Vanessa Porcúncula dialogam, cada qual à sua maneira, com questões que aproximam o pensamento decolonial com o ensino de Sociologia, apontando as reflexões dos autores enquanto pesquisadores e docentes da disciplina. A partir disso, refletem acerca da crise que se instaurou na disciplina pelo Brasil, que se configura como um problema de ordem estrutural, estimulada pela reforma do ensino médio em 2017, analisando principalmente os impactos da permanência ou não da Sociologia no Ensino médio. Discutem também acerca da formação docente do licenciado em Sociologia e questões a respeito do empoderamento da licenciatura em Ciências sociais.

Em seguida, os artigos debatem o desenvolvimento da formação docente dos professores de sociologia pelo país e as possibilidades de atuação dos mesmos nos espaços educativos, destacando de antemão o papel fundamental que Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e outros projetos de extensão universitária desenvolvem. Essa é a principal temática abordada no artigo de Diogo Linhares, Ana Luiza Porfírio, do grupo de 7 (sete) autoras (es) da USP Natália Salan, Júlia Audujas, Sofia Maria, Fernando Laudanna, Gabriela Sawaya, Heven Carneiro, Isabela Lira, em que propõem levar a sociologia à escola, isto é, levar a teoria ao campo e trazer à docência ao gabinete. Nesse sentido, os textos dos autores citados acima trazem como objetivo a reflexão acerca das contribuições do PIBID para a formação de professoras/es da educação básica, pensando nos desafios inerentes à profissionalização em sociologia.

A parte final do dossiê traz artigos que debatem aspectos mais sócio-antropológicos do processo de ensino e aprendi-

zagem, como por exemplo, as questões étnico-raciais e sobre gênero. Nesse sentido, pretendem compreender o papel da escola e do ensino de sociologia na desnaturalização da realidade social e desmistificação de preconceitos presentes nessas questões. O artigo de Bruna Tupiniquim, reflete sobre a perspectiva dos estudantes sobre a sociologia no ensino médio da rede pública, apresentando de que forma os estudantes se apropriam das ciências sociais atualmente. O artigo de Aline Adriana e Giovanna Gabriela, relatam o processo de construção de um projeto voltado à conscientização das temáticas de racismo e xenofobia, a partir da observação participante do ambiente escolar onde identificaram essas situações. Já o artigo de Amanda Moura, Daniel Vilhas e Matheus Silva, debate como a sociologia vem incorporando em sua discussão as temáticas de gênero e sexualidade, partindo das concepções dos docentes e refletindo sobre o papel fundamental da disciplina, considerando as temáticas citadas.

Contamos também com a Sessão Especial ENESEB, produto de convite aos autores premiados durante a 5ª Edição do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, que ocorreu em julho de 2017 na Universidade de Brasília (UnB). Esta sessão traz dois artigos que se referem à apreensão qualitativa do conhecimento sociológico dos alunos através do processo de ensino-aprendizagem mediante a utilização de atividades lúdicas e culturais, como o caso do trabalho de Letícia Lima sobre a oficina de bonecas Abayomi e de Vanessa Pereira e Glaucilene Francisca, sobre o desenvolvimento da peça "A Exceção e a Regra", de Bertold Brecht, apresentada pelos estudantes do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), que estava ocupado na época, em que visavam promover uma troca de experiências entre duas realidades distintas.

Para finalizar o dossiê temático, é apresentada a entrevista intitulada "A Sociologia enquanto disciplina escolar e objeto de estudo" feita ao Professor Dr. Cristiano das Neves Bodart, por Maurício Sousa Matos resgatando a trajetória acadêmica do entrevistado, bem como seu interesse e proximidade pelos temas do ensino de sociologia e ensino de Ciências Sociais, além de algumas de suas considerações sobre a importância da pesquisa sobre este tópico na universidade e na educação básica, especialmente para graduandos.

Com esse espírito de reconhecimento ao percurso da Sociologia e das Ciências Sociais e, sobretudo de sua presença enquanto disciplina escolar no ensino médio de todo o país, que desejamos uma prazerosa experiência de leitura e reflexões.

Camila Penaforte¹
Gilberto Amorim²

1 Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
Contato: <camila.penaforte.penaforte@outlook.com>

2 Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
Contato: <gilberto-amorim2011@hotmail.com>

pássaros de fogo,

sereias, anjos caídos,





A sociologia frente à crise política e às reformas curriculares

Naiara Sandi de Almeida Alcântara

Pós-Graduada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá.

Contato:

nayara_sandy@hotmail.com

Gabriela Catarina Canal

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Maringá.

Contato:

gabrielacatari-na11@gmail.com

Palavras-chave:

Educação; Reforma; Sociologia.

Key-words:

Educational Reform; Sociology; Education.

Resumo: Este artigo pretende analisar os dois momentos em que a Sociologia passou a compor o currículo escolar, nos anos de 1920 e 1990, destacando as divergências entre esses períodos e as leis que respaldaram a consolidação da disciplina como obrigatória. Em seguida, será feita uma investigação sobre a reforma nacional da educação, evidenciando as principais mudanças por ela introduzidas. Por fim, o exame recairá especificamente sobre a importância da Sociologia na educação, revelando suas principais funções, percalços e desafios no atual contexto político do país.

Abstract: *This article intends to analyze the two moments in which sociology passed to compose the school curriculum in 1920 and 1990, highlighting the divergences between these two periods and the laws that supported the consolidation of the discipline as a compulsory one. Next, will be made an investigation into the national reform of education, evidencing the main changes introduced by it. Finally, the examination will focus specifically about the importance of sociology in education, revealing its main functions, mishaps and challenges in the current political context of the country.*

Introdução

Para dialogar sobre o ensino da Sociologia nas escolas públicas do Brasil, será feito o mesmo questionamento que serviu para embasar uma série de teorias no campo educacional: "Para que servem as escolas?". Essa questão serviu como base teórica para autores como Michael Young. Em seu artigo homônimo, afirma que todas as instituições devem ser questionadas; no entanto, é interessante pensar a escola enquanto instituição necessária para que as sociedades não iniciem a acumulação de conhecimento a cada nova geração, e tal afirmação foi possível a partir da observação de sociedades que não possuíam qualquer tipo de sistema educacional.

Young (2007) discorreu sobre as críticas direcionadas às escolas nas décadas de 70, 80 e 90, advindas, na maior parte, de pesquisadores da esquerda que teorizavam sobre o papel escolar. Para estes, a escola servia para reiterar as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Apenas no final dos anos 80 e durante os anos 90 é que houve algumas mudanças nas críticas, pois elas começaram a serem feitas a partir da teoria de Michel Foucault (1999) que, ao agrupar a instituição escolar a outras, como hospitais, prisões e asilos, concluiu que a função daquela era vigiar, controlar, punir e normatizar.

Dentre as teorias que surgiram posteriormente à década de 80, estava a neoliberal que, discorrendo sobre o papel do Estado e do mercado, defendia que a escola, inicialmente, seria responsabilidade única e exclusiva do primeiro; contudo, deveria passar a responder às demandas do segundo para que fosse formatada mercadologicamente.

A escola possui diferentes funcionalidades a depender da época em que se a analisa. Afinal, para cada sociedade e período histórico, tentou-se utilizar a educação para fins diversos; entretanto, mesmo os tipos mais repressivos e autoritários puderam ser utilizados para libertar os indivíduos. Essa afirmação pode ser corroborada através da obra "Ensinando a Transgredir: a educação como prática da

liberdade" de bell hooks (2013), autora negra que discorre, em vários trechos de sua obra, sobre sua trajetória escolar.

Essa obra foi dividida em duas etapas: a primeira se passa na escola em que estudou durante a infância, voltada somente para pessoas negras e que ficava próxima a sua casa; a segunda, em outra escola, localizada do outro lado da cidade, formada por maioria branca. A autora descreve com detalhes como era maravilhosa a escola da infância, com professoras negras que ensinavam a lutar contra a hegemonia branca e a resistir sempre, e como foi frustrante mudar para um colégio majoritariamente constituído por professores (as), alunos (as) brancos (as), onde passou a viver um constante processo de exclusão por parte de todos (as) os (as) agentes educacionais e colegas.

Apesar de todo o sofrimento decorrente do fato de ser uma mulher negra em um espaço contaminado pelo machismo e o racismo, ela não deixou de acreditar no potencial da educação. Nesse sentido, hooks expõe:

"Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres. Quando comecei o curso de graduação na Universidade de Stanford, me fascinei pelo processo de me tornar uma intelectual negra insurgente". (HOOKS, 2013, p.13)

Histórico da Sociologia no cenário nacional

Voltando a discussão para o cenário nacional, é possível inferir que durante a colonização do país, a educação se restringia a uma pequena parcela da sociedade que possuía poder aquisitivo. As atuais propostas de reorganização do ensino indicam uma tentativa de, novamente, restringir o conhecimento às mãos de uma pequena elite financeira, porque desconsideram os dispositivos legais que regem a

organização social brasileira, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu art. 53, *caput* prevê que crianças e adolescentes “[...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

A análise desses dispositivos legais, bem como do histórico de inserção da Sociologia no currículo escolar, é essencial, visto que, embora a reforma não tenha extinguido o ensino público, as mudanças na grade curricular que suprimem disciplinas essenciais à formação dos (as) estudantes irão contribuir com a precarização do ensino e do aprendizado.

Como exposto anteriormente, a Sociologia esteve presente como disciplina regular na grade do ensino médio em dois períodos, quais sejam, em 1920 e 1990. De acordo com Simone Meucci (2015), a disciplina foi implantada nas escolas antes mesmo de se tornar um curso superior, em 1925. Surgiu, portanto, em um período de crise econômica, no qual o Brasil deixava de ser basicamente exportador agrário para dar espaço à industrialização que tomava conta do ambiente urbano, criando novos atores sociais ainda pertencentes à elite, mas agora uma elite escolarizada. Por conseguinte, a Sociologia surge como uma ponte entre uma antiga elite e uma nova camada social, que tornavam compreensíveis as mudanças que estavam ocorrendo.

“Não obstante, não era apenas mero ornamento a Sociologia. Foi também uma disciplina normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo. Mais do que isso, ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade. Com isso, a Sociologia escolar, cujo conteúdo na forma de livro (como as demais disciplinas) estava sob o controle da Comissão Nacional do Livro Didático, cumpriu um papel crucial para o período que consiste em ser o locus da justificativa discursiva do Estado Novo” (MEUCCI, 2015, p.254).

Todavia, a Sociologia não permaneceu por muitos anos na escola: deixou de ser disciplina obrigatória do ensino médio em 1942, por disposição do Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Após quase 50 anos, a Sociologia volta ao sistema escolar, entre 1990 e 2000, novamente em período de crise, mas com outra formatação. O país acabara de passar por 20 anos de ditadura militar, com altas taxas inflacionárias e grande concentração urbana. Através da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a promulgação da LDB em 1996, conclui-se que mudanças no sistema político só seriam possíveis com uma educação que fosse mais pluralista e inclusiva, pois somente assim os indivíduos se tornariam mais autônomos e críticos, então “[...] a Sociologia emerge como disciplina mais uma vez relacionada à redefinição do Estado” (MEUCCI, p.255).

A partir de 1990, tornou-se uma disciplina opta-

tiva nos currículos da educação básica, muito conceituada nos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Apenas com a menção à Sociologia feita pela LDB é que vários setores da sociedade começaram as discussões em torno de sua obrigatoriedade e, após uma grande luta política, a matéria foi votada e a disciplina aceita pela Câmara dos Deputados (2000) e pelo Senado Federal (2001). Entretanto, foi barrada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Depois do veto presidencial, somente em 2006, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi possível modificar o texto original da LDB, tornando obrigatório o ensino de Sociologia, que antes era tido como conteúdo meramente transversal. Na ocasião, fora concedido prazo máximo de dois anos para o cumprimento da lei.

A Sociologia ressurgiu com uma roupagem diferente da que foi apresentada nos anos de 1920. Dessa vez, não vem ao encontro das necessidades da elite, portanto, até sua implantação como obrigatória, houve uma série de retaliações contestando sua importância para a formação de jovens e adolescentes. Isso ocorreu porque não era de interesse das camadas mais abastadas que existisse uma disciplina que abordasse de forma crítica temas que não estavam de acordo com os interesses da classe social hegemônica. À época, o governador do estado de São Paulo, José Serra, utilizou-se de uma série de artifícios, como o não reconhecimento do CNE enquanto órgão competente, para impedir a entrada da Sociologia nas escolas paulistas. Além disso, a Sociologia surgiu juntamente com um novo tipo de ensino médio, dessa vez composto por menos membros da elite financeira. Houve, similarmente, modificações na tentativa de fazer cumprir o que estava posto em lei, isto é, a inclusão da maior parcela da população. Deste modo, pode-se concluir que a Sociologia foi reintroduzida na grade curricular das escolas como forma de afirmação da Constituição conhecida como “cidadã”.

Como já mencionado, a Sociologia surgiu em dois períodos históricos distintos, ambos de crise, para sanar demandas diferentes e voltadas a atores de classes sociais antagônicas. No primeiro momento, foi utilizada por uma elite em causa própria, e posteriormente, ressurgiu como uma forma de ciência e um método próprio de fazer pesquisa com a importante função de formação humanística das crianças e jovens em amplo aspecto. No cenário atual, a disciplina sofre constantes ataques, pois não trata mais da reprodução dos discursos conservadores do Estado; pelo contrário, almeja desqualificar governos pouco democráticos. Em ambos os períodos, essa disciplina configurou-se como objeto de disputa.

Na primeira metade do século XX vigorava um discurso conversador que partia predominante de dois polos opostos: o catolicismo e o protestantismo. Atualmente uma das mais acirradas disputas ocorre em relação ao “Escola sem Partido”, uma proposta de lei que torna obrigatória a afiação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz contendo os “deveres do professor/a”, com o intuito de combater a chamada “ideologia esquerdista”. Trata-se de tema que enseja uma investigação

1 A crise, segundo os autores citados, ocorre porque a forma como a educação está organizada é ineficiente na formação escolar dos discentes, ou seja, os métodos de ensino, prontos para serem aplicados a todos os grupos de alunos, independente da formação familiar de cada um, da temporalidade, com espaços corretos e únicos para aplicação, salas de aulas e outras questões que compõem essa pedagogia hegemônica levou ao que eles denominaram de crise da estrutura.

específica e exauriente, e por isso, não será objeto de discussão neste artigo.

O que diz a constituição

Na Primeira República brasileira, inaugurada pela Constituição de 1891, adotou-se o sistema federalista, de modo que o poder executivo foi descentralizado, isto é, dividido entre os estados. A educação, portanto, passou a ser regida de forma mais específica, em níveis municipais e estaduais. Ocorre que apenas os estados mais desenvolvidos puderam estruturar seus sistemas educativos de forma minimamente satisfatória. Essa situação gerou uma sinuosa disparidade organizacional. Sem uma regência por parte da União, houve fragmentações e rupturas que geraram fortes demandas por reformas educacionais, o que deu ensejo às diversas modificações ocorridas nessa área desde então.

A Constituição Federal de 1988, contudo, estabeleceu pela primeira vez na história do país, regras sociais que contemplassem a população mais pobre, por isso ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Nos trechos que se referem à educação, a cultura e ao desporto, está explícito que todos devem ter direito à educação e que ela deverá ser promovida integralmente pelo Estado, entendimento que, após dois anos, fora reiterado pelo ECA. Todas as crianças, adolescentes e jovens têm igual oportunidade de adentrar, bem como de permanecer na escola. Portanto, é necessária a garantia de ampla liberdade para aprender e ensinar das mais diversas formas no ambiente escolar público, gratuito e com ensino de qualidade, com professores(as) formados(as) em áreas específicas para ministrar as disciplinas propostas.

Ainda de acordo com a Constituição, o Estado deverá prover educação às crianças dos 4 aos 17 anos de idade, mas também proporcionar ensino para todos(as) aqueles(as) que não puderam ter acesso na idade adequada, sendo que absolutamente todas as crianças deverão ser contempladas, inclusive as com necessidades especiais dentro de centros de ensino apropriados e, também, no ensino regular. Os(as) alunos(as) impedidos de cursar o ensino regular no período do dia poderão estudar à noite. Esses, também, deverão estar assegurados de todas as possibilidades de manutenção no ambiente escolar como apoio em relação a material didático, uniforme, transporte, alimentação e afins.

Crise do sistema educacional

De acordo com Aranha e Souza (2013), o atual modelo educacional causou uma crise estrutural¹ desde sua organização no início do século XVIII, quando se definiu que a educação seria dever do Estado e direito do cidadão. Estruturaram-se, então, modos de aprender e ensinar, mas também de ser educado de forma crítica e autônoma, livrando-se da ignorância e da falta de conhecimento científico. A instituição escolar pretende responder a uma série de interesses, que são distintos e conflitantes, pois a elite espera que a educação sirva aos seus interesses educando os(as) jovens enquanto classe dirigente, já

a classe operária pretende se instrumentalizar para modificar sua situação enquanto classe dominada. Ou seja, quando pessoas que advêm de espaços distintos chocam-se por não buscarem o mesmo fim e a finalidade a ser alcançada estará mais próxima a depender do ponto de partida de cada um.

“Pois, uma coisa é ter uma escola para públicos já predispostos à escolarização e na qual ficam aqueles que se adaptam aos seus rituais e sobrevivem às suas exigências. Coisa muito distinta é ter uma escola para todos, não apenas no discurso, mas numa prática cotidiana que não apenas dê conta do jogo das diferenças, mas que assegure aos desiguais as mesmas condições de percurso” (ARANHA & SOUZA, 2013, p.77).

A reforma do ensino médio

No que se refere ao contexto atual, no último semestre de 2016, em meio a uma deflagrada crise política em função do ilegítimo processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e, consequentemente, a partir da concessão do mais alto cargo do país ao seu vice, Michel Temer, o poder público empenhou-se para alterar a situação da educação brasileira por meio da Medida Provisória 746/2016, em prol da reforma do ensino médio, dando ensejo às pretensões do projeto de lei nº 6.840 de 2013, que previa mudanças na LDB. Por óbvio, a iniciativa do governo não foi bem recepcionada pelos(as) intelectuais, pesquisadores(as) e professores(as), principalmente das áreas de humanas, incluindo aqui a Sociologia, pois estes (as) consideraram as prerrogativas da reforma como um verdadeiro desmonte da educação pública brasileira.

As críticas baseiam-se principalmente em função da pretensão de aumento excessivo da carga horária e da desconsideração da importância de determinadas disciplinas, como História, Filosofia, Artes e Sociologia para a formação dos(as) alunos(as), prevendo-as somente como matérias optativas, e não mais obrigatórias.

Desde que esse embate foi reaceso, houve várias discussões, sendo que a elite conservadora mostrou-se favorável à reforma. O desfecho do projeto ocorreu no dia 16 de fevereiro de 2017, quando o atual presidente da República, Michel Temer, sancionou-o. De acordo com o site oficial do Senado Federal, a Medida Provisória, após alterações da Comissão Mista e da Câmara dos Deputados, foi aprovada pelo Senado Federal e adentrou o ordenamento jurídico brasileiro sob a forma de Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016.

Dentre as previsões da reforma do ensino médio, referem-se a quatro, mencionadas a seguir. Em primeiro lugar, a reforma prevê uma progressiva adoção do ensino em tempo integral, com a previsão de 1.000 horas/aula por ano em até 5 anos, e nos anos seguintes da implementação, a 1.400 horas/aula. Em segundo lugar, a reestruturação do currículo a partir de disciplinas obrigatórias que terão 60% da carga horária – Português, Matemática, Inglês, estudo e prática de Educação Física, Filosofia e

Sociologia. Em terceiro lugar, o restante da carga horária (40%) será escolhido pelo aluno, por meio dos itinerários formativos, constituídos por cinco áreas do conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, e por fim, sociais aplicadas e formação técnica e profissional; Por fim, quanto aos professores, estes poderão ser contratados para ministrar aulas afins à sua formação para atuar na educação técnica e profissional, desde que apresentem notório saber, devidamente atestado.

Embora na lei constem as matérias de Filosofia e Sociologia como obrigatórias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) continua em análise no Ministério da Educação, ou seja, a efetiva caracterização destas matérias como obrigatórias ainda está sob o jugo do CNE e posterior homologação do ministro da Educação, de acordo com as informações do próprio Senado Federal, divulgadas em seu sítio eletrônico².

A legitimidade da reforma é extremamente questionável por duas razões primordiais: arbitrariedades e incertezas. Primeiramente, porque o projeto é oriundo de uma Medida Provisória. De acordo com o art. 62, *caput*, da redação da Emenda à Constituição nº 32/2001, medidas provisórias são atos monocráticos do Presidente da República que possuem força de lei; contudo, só são editadas para atender casos de relevância e urgência e, por essa razão, devem ser submetidas à apreciação imediata do Congresso Nacional.

As medidas provisórias possuem efeitos imediatos de duas espécies: normativos e procedimentais. O primeiro relaciona-se a sua vigência e produção de efeitos, e o segundo tem a prerrogativa de estímulo para que o Congresso Nacional instaure o devido processo legal de conversão em lei (BULOS, 2007, p. 977).

Ainda segundo Bulos (2007), as medidas provisórias caracterizam-se como atos excepcionais. Não são leis, mas possuem as mesmas atribuições destas, embora não originárias da representação popular, mas sim da diligência unipessoal do Presidente da República. São efêmeras, pois subordinam a um prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias para apreciação (art. 62, § 3º, CF/88), sob pena de perda de eficácia e consequentes efeitos retroativos. Além disso, tais medidas condicionam-se aos subjetivos e maleáveis pressupostos de relevância e urgência. De acordo com Bulos (2007, p. 979), as medidas provisórias: "[...] só podem ser editadas ante situações graves, de notória importância, perante interesses invulgarmente importantes. Não é todo e qualquer assunto que exige a expedição delas".

O segundo requisito, isto é, a urgência, é exigido justamente para evitar que a sociedade seja exposta a arbitrariedades que coloquem em risco a concretização e garantia de seus direitos fundamentais.

Com estas reflexões não se pretende sustentar que uma reforma do ensino médio para melhor atender às necessidades de crianças, adolescentes e jovens seja desnecessária ou insignificante. Pelo contrário, reconhece-se que esta é uma demanda muito antiga e que requer atenção legislativa. A finalidade desta exposição é demonstrar que o cará-

ter de essencialidade da reforma foi utilizado como estratégia política para imposição arbitrária de uma nova conjectura educacional, cujos benefícios e estruturas remodeladoras ainda fomentam incertezas. Além disso, a tramitação ocorreu totalmente alheia aos moldes de participação política popular, consagrados pela Constituição Federal. Os (as) agentes diretamente relacionados e/ou afetados pela reforma, ou seja, alunos (as), professores (as), estudiosos (as), especialistas e a sociedade, de uma forma geral, sequer foram consultados através de debates e/ou audiências públicas.

A importância do estudo da Sociologia

Esse cenário de modificações pautadas em decisões de atores e entidades que não estão diretamente em contato com a realidade escolar gerou a necessidade de trazer a lume a importância da obrigatoriedade do estudo da disciplina de Sociologia na escola, não apenas no ensino médio como há, mas também no ensino fundamental.

Para além da promoção de senso crítico e autonomia do indivíduo, a Sociologia transforma e modifica a maneira como se observa a realidade social, formando jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma cidadania mais participativa, pois oferece uma linguagem diferente das outras ciências, com uma forma única de fazer pesquisa, sistematizando as discussões políticas e tornando-as acessíveis. Apesar de existir uma tênue divisão entre disciplinas como Geografia e História, a Sociologia se diferencia por observar os fatos históricos e fazer uma análise geopolítica sem levar em consideração somente os períodos temporais e os espaços físicos.

Além disso, a Sociologia no ensino médio é uma forma de sintetizar as principais discussões das ciências sociais, levando aos(às) jovens atualidades das três áreas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. A partir do estudo da Sociologia, os(as) alunos(as) têm a possibilidade de entender cientificamente alguns fenômenos sociais que não são explicados por outras ciências. Por exemplo, estudando Biologia, ou alguma ramificação dessa matéria, é possível compreender como o ser humano evoluiu ou por que algumas pessoas foram perdendo a melanina da pele, mas apenas a Sociologia irá explicar os motivos pelos quais as pessoas com mais melanina sofrem com o racismo e que, em diversos momentos, essa evolução foi tomada como engodo para a dominação de povos julgados incivilizados e primitivos.

Bauman (2015) é um dos principais autores que discorrem sobre a importância da Sociologia. A partir do questionamento "para que serve a Sociologia?", redigiu um texto em forma de diálogo demonstrando que a disciplina é essencial à sociedade e, também, parte dela. Diferentemente de outras ciências que podem estudar objetos distantes, a Sociologia estuda questões que, às vezes, encontram-se no próprio terreno familiar e por isso, tem ainda mais dificuldade em ser neutra e imparcial. Entretanto, isso não é negar sua cientificidade, mas compreender que o pesquisador não se desprega da sociedade para analisá-la. Deste modo, o cientista social deve

2 SENADO FEDERAL. <<http://www12.senado.leg.br/hpse-nado>> Acesso em 17/02/17.

viver e conviver com o seu momento histórico e a partir dele realizar estudos, para que seus resultados e conclusões sejam úteis para seus semelhantes, porque trará respostas a partir de teorias complexas a sofrimentos, dúvidas e questionamentos corriqueiros.

"A Sociologia [...] tende a solapar os alicerces sobre os quais se sustentam as crenças populares na 'necessidade' e 'naturalidade' de coisas, ações, tendências e processos. Ela desmascara as irracionalidades que têm contribuído para sua composição e seu prosseguimento" (BAUMAN, 2015, p.19).

A Sociologia pode, por conseguinte, facilitar o entendimento da sociedade em relação aos acontecimentos, mas também retira o indivíduo de sua zona de conforto, na qual todas as explicações são encontradas de forma facilitada, pois a partir de pesquisas abre-se um leque de verdades possíveis que refutam alguns crêdulos cristalizados a partir de crenças herdadas.

Desvalorização das licenciaturas

A educação está passando por um período de crise acentuada que requer mudanças. Estas, por sua vez, devem partir de setores ligados à educação, especialmente dos cursos de licenciatura, que possuem os maiores níveis de evasão e que, nos vestibulares, possuem as menores concorrências. Parte da explicação para o problema repousa no descrédito que têm os(as) profissionais da educação no mercado de trabalho em relação aos baixos salários, altas cargas de trabalho e desvalorização simbólica. Desta maneira, mesmo quando as escolas possuem o dever de ofertar vaga a todos(as) os(as) jovens e estes, por sua vez, devem estar devidamente matriculados por seus responsáveis, faltam professores(as) habilitados(as) para desenvolver a função e aqueles que possuem o diploma de curso superior sentem-se desmotivados(as) para exercê-la.

Muitos discentes dos cursos de licenciatura não pretendem dar aulas, outros se arriscam por alguns anos, mas acabam desistindo por motivos de adoecimento, desrespeito em sala de aula e até mesmo agressões físicas e verbais. De acordo com os dados apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Brasil é o país que pior paga seus professores. Enquanto a Alemanha investe cerca de 35 mil/ano em profissionais no início de sua carreira, no Brasil, o investimento é de apenas 12 mil/ano. Com baixos salários, o(a) professor(a) sente-se constantemente desvalorizado(a) (HIGEL, RAMOS, RUIZ, 2007, p.9).

Uma das alternativas para integrar os(as) jovens estudantes às salas de aula são os estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os quais constituem formas de aproximar os conteúdos teóricos à prática da sala de aula. Esses processos são essenciais para que os(as) alunos(as) possam observar um docente em atividade e aprender a partir de pesquisas e relatórios, além de algumas intervenções durante o

período de estágio que farão com que aprendam a organizar uma sala de aula. Durante o período de faculdade, o(a) graduando(a) estuda como se deve preparar um plano de aula, como ele deverá ser aplicado, teoricamente, mas é só na vivência cotidiana que será possível aprender sobre a forma de comunicação dos jovens e readequar os conteúdos para que se tornem mais plausíveis às realidades dos mesmos. O plano de aula não perde importância frente à realidade escolar, entretanto, ele deve fazer sentido para os(as) estudantes, e caso não cumpra a função de instigar ao conhecimento, deverá ser reformatado.

A proposta é que estagiários(as) possam, além de realizar observações sobre a condução de uma sala de aula, captar as mais eficientes formas de interagir com os(as) alunos(as). Certamente, o que mais atrai a atenção destes(as) são as aulas ministradas por profissionais com domínio de conteúdo, que possuem didática e sabem transformar teorias complicadas em conteúdos mais facilitados, muito embora atualmente existam alguns recursos extras que podem tornar as aulas mais atrativas a jovens que convivem, a todo o momento, com celulares e computadores de última geração.

Para além do quadro negro e do giz branco, hoje, professores(as) podem utilizar a internet para tornar as aulas interativas, mesmo para disciplinas nas quais o conteúdo demonstra-se denso, como a Sociologia. Existem maneiras de descomplicá-las, tornando-as acessíveis aos(as) jovens que se acostumaram à fluidez dos pequenos textos das redes sociais e, por isso, possuem maiores dificuldades em se debruçar sobre grandes livros.

Geralmente, estudantes de ciências sociais, ao iniciarem seus estágios se deparam com a falta de profissionais ocasionada pela diminuta carga horária concedida à disciplina de Sociologia no ensino médio. O estágio não deve ser apenas um momento destinado à confecção de relatórios, mas pode e deve servir para uma pesquisa profunda sobre o sistema educacional, ou seja, deverá o(a) estudante ler os livros didáticos da área, igualmente pesquisar formas de montar os planos de aulas, analisando os conteúdos programáticos para cada série. Depois de concluir o estágio, é importante que o(a) aluno(a) não se restrinja apenas a entregar um trabalho final ao/a orientador(a), mas que também possa socializar sua experiência com os demais colegas para que esta seja eficaz e melhor aproveitada.

O PIBID foi lançado em 2007 como forma de incentivar a docência, através de bolsas para que os(as) universitários(as) possuam contato com a prática concomitante com a formação teórica na Universidade, criando um vínculo entre o ensino superior e básico. Esse tipo de proposta surgiu frente a uma demanda de licenciados(as) que saíam da graduação sem preparo para o cotidiano em sala de aula, pois o estágio supervisionado era a única ponte possível entre o contexto universitário e o escolar. Portanto, o PIBID se tornou essencial para que os(as) discentes possam entender a complementariedade que existe entre as instituições públicas, pois os colégios devem estar interligados às universidades. Além do quê, os(as) alunos(as) conse-

guem, ainda no início do curso, exercer uma função remunerada que gera sensação de valorização da docência e, inclusive, auxilia nas condições materiais de manutenção na academia, tal como a ter contato com adolescentes em diversas atividades organizadas junto aos (às) professores (as) coordenadores (as). A partir da formação enquanto docente, os (as) universitários (as) podem vencer alguns pré-conceitos em relação à profissão, aprendendo a lidar com os (as) alunos (as), adquirindo habilidade com os (as) adolescentes, e aqueles (as) que ainda não haviam escolhido entre cursar o bacharelado ou a licenciatura podem optar por cursar ambas as habilitações.

Outra experiência que o PIBID proporciona aos aspirantes à docência é a de deter um conhecimento especializado e poder ensinar com propriedade, pois muitos (as) universitários (as) não se consideram capazes de ensinar, afinal passaram a maior parte da vida apenas sendo ensinados (as). Migrar para o outro lado da sala de aula nem sempre é tarefa fácil, porque profissionais da educação se veem rodeados por vários medos, receios e incertezas, como por exemplo, o de incorrer em erros, não saber ou não possuir conteúdo suficiente.

Tanto o PIBID quanto o estágio supervisionado são essenciais para a formação de docentes, entretanto, essa formação deve ser continuada para além do período de graduação e não deve se restringir somente a cursos espaçados, pois a qualidade da educação irá se regular, também, pela qualidade dos (as) educadores (as). Em todos os ramos, os (as) profissionais precisam estar continuamente estudando e se atualizando para manterem a eficiência e a qualidade de seu trabalho. Uma das alternativas para modificar essa situação a partir da graduação seria desconsiderar a separação tão rígida existente entre o bacharelado e a licenciatura, pois dessa forma, os (as) discentes, além de aprenderem sobre didática no estágio supervisionado, acabariam mais motivados a pesquisar, escrever e produzir, o que certamente contribuiria com a adoção de uma postura mais autodidata.

Hoje, além de cada profissional escolher entre uma ou outra habilitação, ainda se concentram cada qual em uma área específica dentro do curso. Isso não é necessariamente prejudicial, afinal, cada professor (a) será especialista em alguns conteúdos, entretanto, se desconhecer o projeto geral de ensino, haverá prejuízo à educação básica, já que precisará ensinar para diversas séries diferentes em um mesmo ano.

Formação continuada do docente

A questão cerne da formação continuada, pela qual os (as) professores (as) devem passar ao longo da carreira enquanto docentes, é a desvinculação da ideia de que ao realizar alguns cursos estará complementando sua formação inicial. Dar continuidade aos estudos é diferente de complementariedade. A graduação em curso de nível superior, em uma educação ideal, deveria ser vista como ponto de partida para novos caminhos de aprendizados constantes, contudo atualmente apenas os que ingressam na pós-graduação ou em especializações é que pos-

suem a oportunidade de continuar os estudos. Os demais cursos que são oferecidos ora pelo Estado, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), ora por investimento pessoal do (a) docente, como pós-graduações a distância, ministradas nos finais de semana para ensinar projetos utópicos ou de difícil aplicação em salas de aula, desconsiderando que a teoria se confronta com a prática e, na maior parte das vezes, uma não se adapta à outra. Portanto, uma real formação, posterior à graduação, levaria em consideração as percepções pessoais dos (as) profissionais enquanto docentes, que teria como foco principal a integração do que é aprendido teoricamente com a prática.

A atualização profissional deve ser estruturada segundo as demandas de cada período, levando-se em consideração o conhecimento prático dos (as) docentes. Muitas vezes, o (a) professor (a) possui um centro ou uma teoria base, no entanto, ao longo da carreira, irão surgir muitas outras questões a serem trabalhadas e os (as) profissionais devem saber redirecionar seus esforços para um ensino mais eficiente de acordo com o que será cobrado dos (as) alunos (as). Por exemplo, atualmente muitas discussões pautam-se sobre a atuação e os papéis exercidos pelos feminismos na formação básica, ao se considerar a conjectura política do estado brasileiro, caracterizada pelo discurso misógino, machista e sexista que oportuniza o desmonte de políticas públicas essenciais, ocasionando retrocessos legislativos. Atualmente, essas discussões têm maior destaque no cenário universitário e educacional, todavia, discursos polarizados e reducionistas tendem a viabilizar críticas mal fundamentadas. A adoção ou não de posturas críticas conscientes e abertas ao diálogo depende, precipuamente, da formação e especialização dos (as) docentes.

Nesse contexto, é essencial, principalmente para professores (as) das ciências humanas e sociais, o acompanhamento e o razoável saber sobre as modificações legislativas, suas consequências e problematizações, pois as mesmas têm impacto direto sobre como poderão abordar os assuntos em pauta.

É dever do (a) profissional da educação atentar-se a essas discussões, para transmitir os principais posicionamentos existentes sobre o assunto aos (as) discentes, de modo que estes consigam refletir sobre como e porque ocorrem tais oposições, problematizando as estruturas hierárquicas de poder entre homens e mulheres, o que torna possível a compreensão do breve panorama acima exposto.

Uma das funções da Sociologia é trabalhar com a diferença. Muitos (as) professores (as) ainda demonstram resistência em discutir, de forma adequada, questões raciais, de classe e de gênero nas escolas. No entanto, tais discussões tomam cada vez mais vulto, constituindo-se como demandas de ensino, na medida em que veem sendo cobradas em certames públicos, vestibulares e principalmente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A queda da democracia e a subtração do ensino sociológico

A partir do que foi apresentado, é possível inferir

que a crise não é apenas momentânea, mas estrutural e decorrente de uma organização que apenas se acentuou com o atual panorama político, de acordo com o capítulo “Por que o golpe acontece?” da obra *“Por que gritamos Golpe”* de Ciro Gomes. Segundo o autor, o país “viveu no ano de 2016 uma das mais graves ameaças à sua democracia desde o fim do período militar” (GOMES, 2016, p.10).

Gomes (2016) afirma que os golpes são formas comuns de tratar a política no país, afinal apenas três presidentes começaram e concluíram seus mandatos: Juscelino Kubitschek, FHC e Lula, porque eles, além de manterem aberto um canal de comunicação com a população, mantiveram também outras relações de interesse. Já a Presidenta Dilma não agiu da mesma forma e cometeu outros erros, mas de qualquer forma, nenhum deles justificaria seu impeachment. Ela foi acusada de crime de responsabilidade por ter cometido as pedaladas fiscais, manobra política não caracterizada como crime, de acordo com a CF. Logo, o que ocorreu foi um golpe, não apenas contra uma personalidade política, mas contra a democracia; afinal, atingiu o cargo máximo do país.

Após esse golpe, esperavam-se modificações na educação que atingissem as disciplinas de humanas, em especial a Sociologia, pois essa adentrou pela segunda vez no currículo escolar em um momento de afirmação da democracia através da Constituição Cidadã de 1988. Assim, em um momento em que a democracia está abalada pela total desconsideração dos mandamentos da CF, a tendência é que disciplinas que instigam o senso crítico e autonomia individual se tornem, novamente, alvos de ataques.

Esse momento de crise política se reflete em todas as camadas sociais, de modo que a Sociologia se torna mais necessária dentro do contexto escolar, como um mecanismo de modificação social, capaz de impedir que ideias estapafúrdias e preconceituosas sejam reverberadas, como algumas vertentes do direito conservador que adota, claramente, posicionamento contrário àqueles(as) que se desviam do padrão cisgênero e heteronormativos de identidade e sexualidade, às classes sociais mais baixas, à população negra e aos(as) estrangeiros(as). É uma grande carga para um curso que apresenta tantas dificuldades em seus alicerces. Portanto, é fundamental que sejam feitas reformas, mas estas devem ser promovidas em discussão com os agentes educacionais.

Considerações finais

Primeiramente, foi feita uma análise sobre o papel da escola a partir de teorias que discorreram sobre tal em diversos períodos históricos e constatou-se que, apesar dessa instituição ser lida, às vezes, de forma autoritária, ainda é essencial para o desenvolvimento da sociedade. Posteriormente, analisou-se a educação no cenário nacional, desde a colonização do país para demonstrar a quem e a qual função ela servia e relacionar com o momento atual, demonstrando a existência de interesses similares.

Foram analisados os dois períodos históricos em

que a disciplina de Sociologia foi implantada no currículo escolar da educação básica, e mostrou-se que ambos os períodos eram de crise política, entretanto, enquanto no primeiro momento a Sociologia servia a uma classe e a sua manutenção, no segundo ela surge como tentativa de auxiliar na reestruturação da democracia após o fim da ditadura militar. Também foi realizada uma leitura sobre os trechos que tratam sobre a educação de base na CF, na LDB e no ECA para demonstrar o que o ordenamento jurídico brasileiro prevê como dever do Estado e direito da criança e do adolescente: educação de qualidade, pública e gratuita, o que inclui a previsão do ensino da Sociologia na educação básica.

Esse quadro histórico foi feito para dialogar com a atual conjuntura de crise política, acentuada com o golpe à presidência da República e com a instauração de um governo ilegítimo, ávido para realizar um desmonte no sistema educacional através de reformas incoerentes, que partem de agentes da esfera política, e não educacional, como deveria ser.

Concluindo, diante do que fora exposto, é possível inferir que as reformas são necessárias para o sistema educacional, que passa por uma crise profunda desde a sua base, ou seja, já na formação dos profissionais da licenciatura que são constantemente desvalorizados(as) no mercado de trabalho, entretanto, as modificações devem ocorrer a partir da integração dos agentes educacionais em prol dos reais beneficiados, quais sejam, os(as) estudantes.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Antônia Vitória Soares & SOUZA, João Valdir Alves. (2013), "As licenciaturas na atualidade: nova crise?". *Educar em revista*, 50, 1: 69-86.

BAUMAN, Zygmunt. (2015), *Para que serve a Sociologia?* Rio de Janeiro, Zahar.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.840*, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2017.

BRASIL, *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL, *Medida Provisória nº 746*, de 27 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BULOS, Uadi Lammêgo. (2007), *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo, Saraiva.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. (1999), 20 ed. trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes.

GOMES, Ciro; RIBEIRO, Djamila; SINGER, André *et.al.* (2016), *Por que gritamos GOLPE? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo, Boitempo.

HINGEL, Murilo; RAMOS, Mozart Nevez; RUIZ, Antonio Ibañes. (2007), *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, Luiza Procópio Sarrapio.

HOOKS, bell. (2013), *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, trad. Marcelo Brandão Cipella, São Paulo: WMF Martins Fontes.

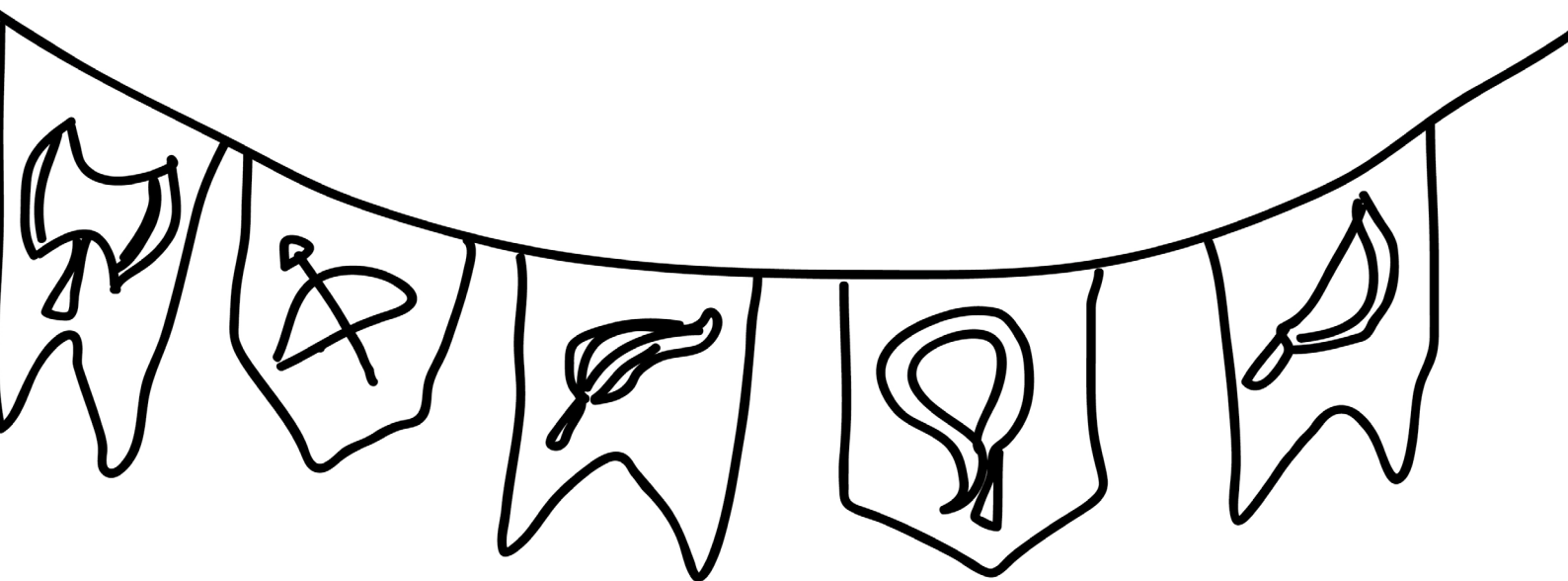
MEUCCI, Simone. (2015), "Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota recente". *Ciências Sociais Unisinos*, 51, 3: 251-260.

SENADO FEDERAL. < <http://www12.senado.leg.br/hpsenado>>. Acesso em 17/02/17.

YOUNG, Michael. (2007), "Para que servem as escolas?". *Educação & Sociedade*, 28, 101: 1287-1302.

Recebido em 15/03/2017

Aprovado em 01/09/2017



A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia

Bárbara Nassif Machala

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Contato:

barbaranmachala@gmail.com

Palavras-chaves:

Lei 13.415/2017; Sociologia; Ensino Médio; Reforma; Educação.

Keywords:

Law 13.415/2017; Sociology; High School; Reform; Education.

Resumo: O objetivo deste artigo é avaliar se a Lei 13.415/2017 exerce impacto sobre a permanência da Sociologia no Ensino Médio. Para tanto, foram analisados: o percurso legal da recente reintrodução obrigatória da Sociologia no Ensino Médio; os problemas em relação à proposição de uma reforma educacional via medida provisória; as contradições entre os textos legais que propõem a Reforma e as propagandas governamentais a favor da mesma; e os impactos dessa Reforma no Ensino Médio, em especial, na Sociologia. Conclui-se que os documentos disponíveis para análise não permitem a afirmação de que a Sociologia será excluída do Ensino Médio.

Abstract: *This article will evaluate if Law 13.415/2017 has an impact on the permanence of Sociology in High School. For that, we analyzed: the legal course of the compulsory reintroduction of Sociology in High School; the problems with regard to proposing an educational reform through a provisional measure; the contradictions between the legal texts that propose the Reformation and the governmental advertisements in favor of it; and the impacts of this Reform in High School, especially in Sociology. The documents available for analysis do not allow the assertion that Sociology will be excluded from High School.*

Introdução

A presença da Sociologia nos currículos oficiais das instituições brasileiras de ensino acontece de forma interrupta quando se considera a história da educação no Brasil. Desde 1870 – quando Rui Barbosa sugere, sem obter sucesso, a substituição da disciplina Direito Natural por Sociologia, alegando que o Direito tem muito mais a ver com a sociedade que com a natureza – até a promulgação da Lei 11.684/2008 – que impõe, pela última vez na história da educação brasileira, a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio – a inclusão do ensino da Sociologia nas matrizes curriculares passa por períodos de avanços e retrocessos (MORAES, 2003; BRASIL, 2006a).

Considerar a ausência ou a presença dessa disciplina como algo que decorre imediata e exclusivamente de questões ideológicas seria equivocado (BRASIL, 2006a). A falta de legitimidade dessa disciplina na educação básica e no ensino superior (no que toca a formação de docentes para atuarem no ensino médio) tem a ver com questões relativas à institucionalização dessa disciplina do ponto de vista jurídico e científico e com relações de força no interior do espaço acadêmico e científico (CARVALHO FILHO, 2014).

A presença da Sociologia no ensino médio é de grande relevância para os jovens brasileiros. Primeiramente, porque é capaz de cumprir com a proposta expressa pela Lei 9.394/96 (LDB/96) de associar conhecimentos de sociologia ao exercício da cidadania. Mesmo que a disciplina Sociologia não seja a única capaz de fomentar nos alunos a propensão a discorrer sobre assuntos ligados à cidadania, seu conteúdo programático contém preceitos diretamente relacionados a esse conceito. Um curso de Sociologia pressupõe a apreensão de temas e autores oriundos da Ciência Política (o que engloba noções de sistemas políticos, formas de exercício do

poder, participação popular na política, eleições etc.), da Antropologia e sua abordagem relativista (capaz de contrastar de forma linear diferentes modelos de organização social), além dos conceitos e teorias fundamentais da Sociologia, que contribuem para a compreensão das relações sociais (tais como desigualdades, gênero, cor/raça, mobilidade social, família, religião etc.). Desse modo, é inegável que, se não é a única disciplina capaz de incutir nos estudantes um espírito que os leve a atuar de forma cidadã, a Sociologia conta com ferramentas adequadas a propiciar uma formação reflexiva, que parte da teoria fundamentada para a apreensão do real e do cotidiano (BRASIL, 2006a).

Ademais, as afirmações sociológicas baseiam-se em técnicas e pesquisas qualitativas e quantitativas, que têm como princípio o estranhamento e a desnaturalização da realidade (GIDDENS, 2012). Os jovens que contam com uma formação básica que contenha a Sociologia perceberão o contraste entre conhecimento científico e senso comum, tema caro a essa disciplina. Em um cenário global, onde as pessoas em geral são expostas a um ritmo elevado de informações e notícias, saber discernir fatos devidamente comprovados de opiniões é uma competência rara e desejável, capaz de qualificar os jovens a atuarem de forma diferenciada e consciente no âmbito pessoal, educacional e profissional. Nesse sentido, a Sociologia cumpre o papel de oferecer aos jovens recursos para que entendam o funcionamento complexo e dinâmico da sociedade e, consequentemente, prepará-los para atuarem de forma autônoma frente a um cenário de sucessivas mudanças. Seu caráter crítico e questionador possibilita aos jovens a compreensão ampla dos dilemas humanos próprios de um contexto democrático e pós-industrial (COSTA, 2011).

Atualmente, a permanência da Sociologia é colocada mais uma vez em debate devido à proposição da Medida Provisória (MP) 746/2016 e sua posterior ratificação através da Lei 13.415/2017. Essa

proposta do atual ministro da Educação do governo de Michel Temer, Mendonça Filho, fez com que educadores, sociólogos, estudantes de licenciatura em Sociologia, alunos secundaristas e seus pais, deputados e senadores levantassem dúvidas sobre a permanência da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório do ensino médio. Visando a implementar uma reforma educacional via medida provisória, o governo federal propõe a alteração radical da estrutura curricular do ensino médio e lança dúvidas sobre a continuidade dessa disciplina, já tão assolada pela intermitência.

Com o objetivo de averiguar se a MP 746/2016 e a Lei 13.415/2017 exercerão impacto sobre a permanência da Sociologia nas matrizes curriculares da última etapa da educação básica brasileira, este ensaio propõe um estudo sobre os documentos que formalizaram a mais recente Reforma do Ensino Médio. A primeira seção apresenta o trâmite legal para que a Sociologia seja efetivada como disciplina obrigatória do ensino médio desde a promulgação da LDB/96 até a proposição da MP 746/2016. A seção seguinte apresentará uma análise sobre a adequação do instrumento utilizado pelo governo federal para a proposição de uma reforma de tão grande importância quanto uma reforma educacional. Em seguida, a MP 746/2016 e suas emendas serão descritas, de modo geral, contrastando as características da Reforma do Ensino Médio divulgadas por propagandas veiculadas pelo governo federal e a proposta apresentada pelos textos legais que sustentam essa mesma Reforma. Por fim, apresentase uma análise sobre os efeitos da MP 746/2016 e da Lei 13.415/2017 em relação à permanência da Sociologia no ensino médio.

O percurso legal da recente reintrodução obrigatória da Sociologia no ensino médio

É recente o último período em que a Sociologia tornou-se obrigatória nos currículos do ensino médio da educação básica brasileira. A garantia da presença dessa disciplina foi o resultado de longos debates envolvendo membros da sociedade civil (como estudantes, professores de Sociologia e Filosofia, sociólogos, parlamentares) e instituições (Câmara de Educação Básica e Congresso Nacional, por exemplo) (BRASIL, 2006b). A intensificação desses debates iniciou-se quando a LDB/96 estabeleceu a necessidade dos conhecimentos de Sociologia no ensino médio:

“Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...)

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da

cidadania.”
(BRASIL, 1996)

Contudo, naquele momento, essa determinação não surtiu efeito prático para que esses conhecimentos fossem efetivamente ministrados em sala de aula, especialmente de forma autônoma. A partir de uma interpretação equivocada do artigo exposto acima, a Sociologia não assumiu, em âmbito nacional, seu status de disciplina obrigatória. A interpretação argumentava que seus conteúdos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área de Ciências Humanas ou mesmo por outras disciplinas. Enquanto alguns estados, independente da imposição desse artigo ou em decorrência do mesmo, estabeleceram a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do ensino médio, outros não seguiram esse caminho, tornando-a optativa no currículo (BRASIL, 2006a).

Por essa razão, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 38/2006 foi elaborado com o objetivo de fazer com que os conhecimentos relativos à Sociologia integrassem o currículo do ensino médio sempre, inclusive, na forma de disciplina específica quando a escola adotar, no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas. O Parecer sugere, ainda, a alteração de partes do artigo 10 da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Com essa alteração, posteriormente acatada pela Resolução do CNE/CEB nº 4/2006, ficou definido que:

“Art. 1º e § 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 (...)

§ 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.”

(BRASIL, 2006b, p. 9)

Possíveis resistências às mudanças nas citadas Diretrizes Curriculares, propostas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, passam para plano secundário ou deixam de existir, quando, por força da Lei nº 11.684/2008, a LDB/96 incorpora a inclusão obrigatória da disciplina Sociologia no ensino médio:

“Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. (...)

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º (...)

¹ No mesmo ano, a Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS) encaminhou à Câmara dos Deputados, por meio do presidente nacional do mesmo partido, ofício, petição pública e abaixo-assinado em defesa da permanência, em caráter obrigatório, da Sociologia no Ensino Médio. Ver <<http://www.abecs.com.br/abecs-encaminha-oficio-peticao-publica-e-abaixo-assinado-a-camara-dos-deputados/>>

III – (revogado).” (BRASIL, 2008)

O Parecer do CNE/CEB nº 22/2008 lida com questionamentos quanto à aplicação dessa lei. Trata de questões relativas a um possível conflito entre a denominação “disciplina” e a flexibilização da estrutura de cursos conferida pela LDB/96 aos sistemas de ensino, bem como de questões referentes aos prazos de implantação da obrigatoriedade dessas disciplinas nos currículos do ensino médio. Esse Parecer foi aprovado pela Resolução do CNE/CEB nº 1/2009, que determina:

“Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:
I – início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;

II – prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.”

(BRASIL, 2009a)

Constata-se, assim, que, desde o sancionamento da LDB/96 – que reconhece a importância dos conhecimentos de Sociologia para os educandos que cursam o ensino médio – até a obrigatoriedade desses conhecimentos através de disciplina específica, foram gastos quinze anos, se se consideram apenas os cursos com duração de três anos. A inclusão dessa disciplina nas matrizes curriculares, mudança pontual na legislação referente à educação básica, permitiu a participação pública via os pareceres e resoluções mencionados acima (elaborados pela Secretaria de Educação Básica com a participação de representantes de várias entidades e interessados) (BRASIL, 2006b).

Em 2016, apenas cinco anos após a data estipulada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2009 para que as instituições de ensino adotassem a disciplina Sociologia em todos os anos do ensino médio, o ministro da Educação do atual governo Temer, Mendonça Filho, propôs a MP 746/2016. Essa medida provisória teve como objetivo reformular o ensino médio, estabelecendo, dentre outras providências, alterações na LDB/96 que podem afetar diretamente a permanência da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório dessa etapa educacional. As mudanças propostas por essa medida provisória e o

efeito dela sobre a Sociologia serão assuntos tratados nas seções seguintes. Por ora, importa avaliar a escolha do instrumento utilizado pelo governo para efetuar tamanha mudança na estrutura do ensino médio.

Os problemas em torno da Medida Provisória 746/2016

Medida provisória é um instrumento com força de lei, aprovado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência. É uma decisão tomada em caráter de exceção, cujo trâmite legislativo se dá por via alternativa à usual. Tem um prazo de vigência de 60 dias úteis, prorrogável uma vez por igual período. Possui efeitos imediatos, dependendo de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei (BRASIL, 1998).

Por ser um dispositivo legal empregado em condições excepcionais e, consequentemente, desonerado da participação popular em sua formulação, a adoção de uma medida provisória para dedicar-se à Reforma do Ensino Médio brasileiro foi criticada por especialistas da educação e alvo de ações judiciais questionando sua constitucionalidade.

Convocadas pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), entidades representativas de professores de todo o Brasil reuniram-se em Brasília com o objetivo de consolidarem uma posição a respeito da MP 746/2016. Concluíram por sua rejeição, considerando-a inapropriada para a proposição do tema, que deveria abarcar o parecer de instituições do Estado e da sociedade civil. Ademais, ainda, para o fato de existirem propostas em debate no Congresso e que uma medida provisória invalidaria esse processo em tramitação.

O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) protocolou o Pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 5.599/2016 contra a MP 746/2016 alegando presença de vícios formais e materiais¹. De acordo com o artigo 62 da Constituição da República, para que uma medida provisória seja válida, é preciso haver a cumulação dos requisitos relevância e urgência. A definição dos termos relevante e urgente cabe ao Presidente da República e ao Congresso Nacional. São, portanto, termos definidos por critérios políticos, e não técnicos. Todavia, independente do que se define como relevante ou urgente, a inobservância de um desses requisitos caracteriza inconstitucionalidade formal da medida provisória (BRASIL, 2016a).

Citando artigos da MP 746/2016, a ADIN 5.599/2016 busca demonstrar que é notória a ausência de urgência da reformulação do ensino médio brasileiro, apesar de, inegavelmente, relevante.

“Esse fato fica evidente no art. 1º da medida provisória atacada, na redação proposta para o parágrafo único do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996. In verbis:

“Art.24.

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas,

observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.”

Houvesse urgência que reclamasse edição da medida provisória, o Presidente da República não se valeria de referências temporais vagas, como no trecho acima destacado da medida provisória, mas sim de marcos temporais precisos – e de curto prazo.”

(BRASIL, 2016a, p. 15)

A ADIN 5.599/2016 apresenta, ainda, decisões pregressas do Supremo Tribunal Federal, em que se coloca favorável à inconstitucionalidade de medidas provisórias em razão do não cumprimento do requisito constitucional da urgência.

“É o que ocorreu na da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2.348/DF, relatada pelo ilustre Ministro Marco Aurélio Mello. No bojo da referida ação, pela primeira vez, foi fulminada medida provisória em razão do não cumprimento do requisito constitucional da urgência. Igualmente, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.048/DF, relatada pelo eminente Ministro Gilmar Mendes, a Corte Suprema suspendeu medida provisória que abrisse créditos extraordinários após concluir que as rubricas de gastos eram não impreviáveis e urgentes.” (BRASIL, 2016a, p. 16)

Essa mesma ADIN aponta para o fato de que há vários projetos de lei tramitando no Congresso abordando – senão o mesmo tema – temas correlatos ou conexos ao tratado pela MP 746/2016. Tais projetos recebem a atenção de diversos setores da sociedade e de Comissões Especiais e de Educação com o intuito de refletirem os interesses do povo a que representam.

“Dispor por medida provisória sobre tema tão complexo, que claramente não reclama urgência, é temerário e pouco democrático, por impor prazo extremamente exíguo para debate que já está ocorrendo nos meios educacionais e, sobretudo, no Congresso Nacional. O abuso na edição de medidas provisórias, especialmente quando ausente o pressuposto constitucional da urgência, usurpa a competência do Poder Legislativo para produzir normas gerais e abstratas, violando a separação de Poderes (art. 2º, CF), cláusula pétrea (art. 60, §4º, III, CF) no ordenamento jurídico brasileiro. (...) A medida certamente não é a maneira mais adequada para resolver os problemas de nosso modelo educacional e tampouco pode-se dizer que a pauta educacional exige uma necessária atuação do Executivo neste exato momento, além de gerar muito mais ônus que ônus.” (BRASIL, 2016a, p. 18-19)

Em consonância com a ADIN 5.599/2016, a

procuradora dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, Deborah Duprat, encaminhou ao procurador-geral da República, Rodrigo Janot, um conjunto de argumentos em defesa da inconstitucionalidade formal da MP 746/2016. Nesse documento, a procuradora ratifica o conteúdo apresentado pela ADIN 5.599/2016 no que diz respeito à ausência do pressuposto constitucional da urgência da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016b).

Em 19 de dezembro de 2016, Janot assina pela procedência do pedido de ação direta de inconstitucionalidade da MP 746/2016, reconhecendo vícios formais e materiais. Dentre vários fatores apontados pelo texto que comprometeriam a constitucionalidade da medida provisória em questão, destaca-se aqui: a falta de urgência para a edição da norma e a necessidade de amadurecimento, estabilidade, segurança jurídica e ampla participação popular na implementação de mudanças tão profundas no sistema de ensino da União (BRASIL, 2016c). O Portal eletrônico EBC – Agência Brasil divulgou em 20 de dezembro de 2016 que, por meio de nota à imprensa, o Ministério da Educação contestou o parecer de Janot, mantendo o entendimento de que a MP 746/2016 obedece ao requisito constitucional de relevância e urgência. A ADIN 5.599/2016 ainda aguarda julgamento do Supremo Tribunal Federal.

Considerando-se o período que vai da promulgação da LDB/96 até a Resolução CNE/CEB nº 1/2009, que estabelece a consolidação da Sociologia como componente obrigatório do ensino médio, diversos trâmites formais e legais ocorreram: a confecção de pareceres, a aprovação dos mesmos por meio de resoluções, a proposição de projetos de leis, seu acatamento pelo Congresso, debates envolvendo instituições do Estado e sociedade civil. Tratava-se, entretanto, de apenas um aspecto da educação básica: a introdução de uma disciplina no ensino médio. A MP 746/2016, ao contrário, visa à reformulação de toda a estrutura do ensino médio. Sob o ponto de vista sociológico, essa reformulação revoluciona a etapa final da educação básica, na própria acepção do termo revolução: indica justamente uma ruptura abrupta à ordem estabelecida. Contudo, revoluções pressupõem construções coletivas atreladas a processos históricos de diálogo e luta.

Entende-se que uma medida provisória diminui o potencial democrático que o trâmite tradicional é capaz de oferecer à reformulação do ensino médio. Além disso, considera-se que a imposição deste instrumento desloca a discussão do conteúdo da educação brasileira para sua forma. Como conceber uma revolução imposta pelo Poder Executivo, a despeito do que vem sendo trabalhado há anos por diversos setores da sociedade? Em princípio, reconhece-se que a educação no Brasil carece de mudanças. Mas é impossível ignorar que a escolha do instrumento para materializar essas mudanças é, no mínimo, controversa e, muito possivelmente, equivocada.

Com o intuito de identificar quais são os impactos provocados pela aprovação da MP 746/2016 no ensino médio, de modo geral, e no prevaletimento da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório dessa etapa da educação básica, as próximas

2 Resultado da pesquisa consultado no dia 10/12/2016 em: <<http://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizaomateria?id=126992>>

3 As propagandas do "Novo Ensino Médio" veiculadas pelo Ministério da Educação do governo federal podem ser acessadas através dos endereços eletrônicos: <<https://www.youtube.com/watch?v=M6KkuZPZeCs>; <https://www.youtube.com/watch?v=P_1i-PX6UI54; <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO-3eTs>>.

4 <www.mec.gov.br>

5 <novoensinomedio@mec.gov.br>

seções dedicam-se a descrever e analisar conteúdos dessa medida provisória relacionados aos temas em questão.

Contradições entre a MP 746/2016 e a propaganda governamental da Reforma do Ensino Médio

Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação em 2016, disposto a realizar a reforma educacional que propôs. De acordo com o ministro, a importância da MP 746/2016 encontra-se, segundo pesquisas, em alterar fatores como, por exemplo: os jovens de baixa renda não enxergarem sentido no que é ensinado pela escola; um elevado número de jovens encontrar-se fora da escola e os demais não possuírem bom desempenho educacional; a falta de escolaridade refletir-se nos resultados socioeconômicos do país; observar-se uma decadência na qualidade do ensino após a democratização da oferta da educação; e existir excesso de disciplinas curriculares obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (BRASIL, 2016d).

Por essas razões, a MP 746/2016 foi adotada pela presidência da República e apresentada ao Congresso Nacional que teve o prazo de 60 dias para aprová-la ou rejeitá-la, prorrogado por igual período. Em consulta pública realizada pelo portal eletrônico E-Cidadania e divulgada pelo endereço eletrônico do Senado Federal, constata-se que menos de 6% dos que acessaram essa pesquisa aprovam a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo brasileiro². A despeito da opinião pública, a MP 746/2016 foi ratificada na Lei 13.415/2017.

Todavia, não é possível afirmar que o texto da medida provisória em análise foi aceito na íntegra, sem que ponderações e ressalvas tenham sido feitas ao mesmo. Deputados e senadores propuseram 568 emendas à MP 746/2016. Desse total, 148 foram acatadas, integral ou parcialmente. Os temas mais recorrentes abordados pelas emendas relacionam-se, não necessariamente nessa ordem, a: supressão total da medida provisória ou de alguns artigos específicos; notório saber; educação física; sociologia e filosofia; artes; línguas estrangeiras; formação de professores ou profissionais da educação; formação técnica e profissional do ensino médio; Base Nacional Comum Curricular; ensino noturno; temas transversais; FUNDEB e recursos da educação; Programa Escola Sem Partido e concepções conservadoras; escola em tempo integral; e outros contextos diferentes dos elencados acima (BRASIL, 2016e).

Em meio ao desapeço público em relação às alterações traçadas pelo Ministério da Educação via medida provisória, o governo federal passou a divulgar propagandas favoráveis à Reforma do Ensino Médio no Brasil³. Com o slogan "Quem conhece o novo Ensino Médio aprova", os comerciais, com duração de cerca de um minuto cada, trazem professora e alunos animados com as mudanças em curso. A ideia transmitida pelas chamadas televisivas é a de que o modelo educacional a ser adotado pelas instituições de ensino brasileiras é inspirado naqueles adotados por países estrangeiros, como Coreia

do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália. Os alunos teriam a liberdade de escolher as áreas de conhecimento de acordo com sua vocação e projeto de vida, no sentido de continuar os estudos, ou, ainda, optar pela formação técnica, com o intuito de ir direto para o mercado de trabalho. Por fim, os telespectadores são convidados a participarem das discussões acerca do assunto acessando o site do Ministério da Educação (MEC). Contudo, verifica-se que o conteúdo da MP 746/2016 não condiz com o que é veiculado pelos comerciais do governo.

Como exposto acima, os comerciais convidam a comunidade interessada a participar da discussão proposta acessando o site do Ministério da Educação. O endereço oferecido pelos comerciais⁴ remete quem o acessa à página principal do MEC, onde uma das janelas expostas – "Portal do Ministério da Educação" – dá acesso a uma página repleta de notícias gerais sobre o tema educação. Na parte superior da página, um ícone expõe quatro portais. O primeiro deles, "Novo Ensino Médio – Dúvidas", refere-se a perguntas frequentes sobre o novo ensino médio. Caso queira enviar qualquer outra pergunta, é fornecido um endereço de e-mail⁵ para esse fim. O segundo contém dúvidas e dicas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o terceiro remete o leitor à página destinada à descrição da Base Nacional do Currículo Comum. O quarto e último, "Novo Ensino Médio – Opinião", sugere a possibilidade de participação dos interessados em opinarem sobre a Reforma, mas nada oferece além de artigos selecionados de jornais, revistas, blogs, sites etc., contendo pareceres favoráveis à mudança.

Pelo que foi possível observar ao conferir o conteúdo disponível pelo endereço indicado pelos comerciais, a participação dos interessados não é viabilizada, a não ser pelo envio de um e-mail ao MEC. Independente dessa possibilidade, qual seria o impacto dessas discussões populares, se o instrumento escolhido pelo governo para proceder à reformulação da etapa final da educação básica, por sua natureza, prescinde justamente dessa participação? Seria possível inferir que esses comerciais têm como um de seus objetivos a legitimação da Reforma, dando aos telespectadores a impressão de que lhes é facultada a participação em tão importante mudança, quando, de fato, ela lhes é imposta?

Outro ponto levantado pelos comerciais diz respeito à importação de modelos educacionais estrangeiros a serem reproduzidos pelas escolas brasileiras. Se o modelo educacional proposto pelo governo é adotado por países reconhecidos pela educação de excelência que promovem, não é cabível que seja esse o motivo para tal importação. Em geral, não se considera adequado implantar um modelo estrangeiro em um país cuja estrutura é distinta daquela onde o modelo funciona eficazmente. Em um artigo sobre a implantação do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto educacional brasileiro, Auler e Bazzo (2001) observam que a adoção de ações educacionais bem sucedidas no exterior pelos sistemas de ensino brasileiros não é garantia de sucesso. Os autores ponderam que é preciso considerar o contexto histórico dos países importadores e exportadores de modelos, bem como a participa-

ção e o envolvimento da sociedade em questões nacionais. Ademais, o Brasil possui exemplos de programas destinados ao aprimoramento do ensino médio desenvolvidos por profissionais brasileiros da educação e que consideram a realidade das escolas, professores e jovens brasileiros. O programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b), por exemplo, implantado em algumas escolas a partir de 2010, demonstrou resultados positivos, como:

“maior integração entre alunos, entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos pela pesquisa; fascinação dos jovens estudantes com o aprendizado do uso de tecnologias digitais; retorno à escola de alunos que haviam desistido; maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que gerou maior vínculo entre alunos e professores.” (SILVA, 2016, p. 105)

Por fim, os comerciais divulgam aquilo que é apontado pelo governo como o grande trunfo dessa Reforma: os alunos teriam a liberdade de escolher um itinerário formativo baseado na área de conhecimento sobre a qual desejam se aprofundar. Para entender a oposição entre esse aspecto divulgado pelo governo e o que a MP 746/2016 de fato propõe, é preciso ter atenção aos apontamentos dos textos legais.

O texto original da MP 746/2016 estende a carga horária mínima anual do ensino médio de 800 para 1.400 horas, o que resultaria num total de 4.200 horas para os três anos relativos ao ensino médio (BRASIL, 2016b, artigo 24, parágrafo único). O tempo destinado ao cumprimento do conteúdo estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria de, no máximo, 1.200 horas durante todos os três anos de curso, sendo as 3.000 horas restantes destinadas ao itinerário formativo escolhido pelo aluno (BRASIL, 2016d, artigo 36, §6º). As opções apontadas pelo texto original do artigo 36 da MP 746/2016 são: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

Posteriormente, a MP 746/2016 seria aprovada e transformada na Lei 13.415/2017, que manteve a ampliação da carga horária anual letiva de 800 para 1.400 horas, com a ressalva de que, no prazo máximo de cinco anos, as escolas deveriam oferecer, pelo menos, 1.000 horas anuais. Segundo o §5º do artigo 3º dessa lei, a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas do total de 4.200 horas do ensino médio, restando, assim, no mínimo, 2.400 horas a serem dedicadas aos itinerários formativos.

Bem entendido o cálculo de horas que envolve a expansão do ensino médio e a divisão imposta à matriz curricular – que dedicará uma parte à contemplação dos conteúdos previstos na BNCC e outra parte, aos itinerários formativos – passa-se para a averiguação dos informes do governo sobre a questão da autonomia dos estudantes em escolherem os conteúdos que lhe aprouverem.

Segundo o §1º do artigo 36 da MP 746/2016, inalterado pelas emendas propostas, cada instituição de ensino poderá ofertar mais de um itinerário formativo, evidenciando-se que não há a obrigação da instituição em ofertar todos os itinerários formativos (BRASIL, 2016d). Também inalterado, o §9º do artigo 36 da MP 746/2016 coloca que apenas língua portuguesa e matemática estarão presentes em todos os anos do ensino médio. Desse modo, à instituição de ensino será permitida organizar as 1.800 horas destinadas aos itinerários formativos, utilizando-se de todos ou alguns deles; de apenas um itinerário além dos conteúdos obrigatórios língua portuguesa e matemática; ou, ainda, manter apenas os dois conteúdos obrigatórios, já que contemplam, se incluída a língua inglesa, os itinerários relativos à linguagem e à matemática. Nesse sentido, compreende-se que é incorreto afirmar que os alunos terão a liberdade de escolher a área do conhecimento em que desejam aprofundar seus estudos. Isso porque as escolas não serão obrigadas a ofertarem todos os itinerários para permitir tal escolha.

Do total de emendas propostas, algumas se referem àquilo que tem sido colocado como ponto alto da reforma proposta pelo governo federal: a possibilidade de os próprios alunos escolherem quais as disciplinas irão cursar. A emenda de número 417, de autoria do senador José Pimentel, por exemplo – que, assim como outras que tratam do mesmo assunto, não foi acatada – sugere a supressão das alterações no §1º do artigo 36 da LDB/96, alegando:

“O parágrafo §1º viola o direito dos estudantes, pois não obriga os sistemas de ensino a ofertarem todas as áreas do currículo de aprofundamento. E será muito provável que os estudantes de várias regiões com interesse em se aprofundar em ciências humanas ou da natureza, ou ainda na formação técnica profissional tenham somente como opção as áreas de linguagem e matemática – aliás, essas são as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio.” (BRASIL, 2016e)

Em consonância com o entendimento de que aquilo que tem sido divulgado a favor da Reforma do Ensino Médio conduz o povo ao equívoco, um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), elaborou um material contendo uma síntese sobre a Reforma do Ensino Médio, pontuando que:

“a flexibilização [curricular por meio de itinerários diversos em torno de cinco eixos formativos] referida é da oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação das/os estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como o governo quer fazer crer. Pelo que rege a MP, quem efetivamente escolhe e define os itinerários são os sistemas de ensino, não são as/os jovens. Essa oferta de itinerários formativos estará condicionada, por sua vez, às condições econômicas, logísticas e

Na prática, escolas que contam com recursos parcos terão menor possibilidade de oferecerem uma matriz curricular rica em itinerários formativos, se comparadas a escolas mais abastadas. Encontra-se aí um risco de fazer crescer a desigualdade de acesso à educação de qualidade provocada, justamente, pela implantação de uma ferramenta que pretende contorná-la? Em entrevista concedida ao *El País* em 25 de setembro de 2016, Maria Alice Setubal, presidente do Conselho do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CEPEC), coloca:

“Se o Estado não tiver condições de implementar a infraestrutura necessária para esta reforma em todas as escolas, a maioria delas não vai conseguir. Então você criará maiores desigualdades. Escolas já têm categorias diferentes. A escola integral é boa, mas não são todas. Você corre o risco de criar outras categorias, caso algumas escolas implementem os cinco percursos propostos e outras não. Pode ser que algumas escolas precisem reforçar algumas matérias, implementar laboratórios, etc. Mas com qual hipótese se trabalha? Todo mundo igual, e nem todo mundo ter o mesmo interesse? Se alunos têm mais afinidade numa escola numa área de Ciência, por exemplo, e não tenho professores suficientes de biologia e física, como vou aprofundar? Tudo que a escola quer é que a reforma vá ao encontro de alguns desejos dos jovens. Isso será respeitado?” (EL PAÍS)

Apesar de o relatório legislativo destinado à análise da MP 746/2016, elaborado pelo senador Pedro Chaves do Partido Social Cristão do Mato Grosso do Sul (PSC/MS), não ter acatado nenhuma emenda que modificasse o previsto pela medida provisória em relação à oferta de itinerários formativos, a Lei 13.415/2017 substituiu o conteúdo do §1º do artigo 36 da MP 746/2016, omitindo a controvérsia exposta anteriormente.

*“Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos e cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2017b)*

Após a descrição geral da Reforma do Ensino Médio, tendo como base os documentos que a compõem e os trâmites legais que a implantaram em contraposição com a forma como tem sido veiculada pelas propagandas governamentais, será realizada, a seguir, a análise de seu impacto no ensino da Sociologia.

A situação da Sociologia sob o contexto da Re-

forma

Alguns autores consideram que a permanência da Sociologia no ensino médio está sempre sob suspeita. Essa situação poderia ser revertida, não apenas pela imposição de sua obrigatoriedade, mas através de sua legitimação por parte de todos aqueles interessados, em especial, pelos cientistas sociais. (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012)

Visando a conferir essa legitimidade à Sociologia, em 2015, a Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS) apresentou um manifesto em defesa da presença obrigatória dessa disciplina em todos os anos do ensino médio, devendo ser ministrada por professores especializados na área em, no mínimo, duas aulas consecutivas por semana. Refletindo sobre um cenário de reforma educacional que afirme, casuisticamente, que o desinteresse dos alunos pelo ensino médio reside, entre outros fatores, no excesso de disciplinas ofertadas pela matriz curricular (razão pela qual disciplinas não convencionais, como Sociologia, seriam desnecessárias), o manifesto estabelece:

“Há algo muito mais grave em curso, que impede que a escola média seja também um lugar social de construção de identidades, de sociabilidade e reconhecimento de jovens estudantes, a nosso ver, muito mais relacionada ao vazio gerado entre sua orientação ao mercado de trabalho e seu papel transitório para o ingresso nos cursos superiores, que ao formato de seu currículo.” (ABECS, 2015, p. 16)

Em razão desse cenário de incerteza, assim que foi proposta, a MP 746/2016 levantou dúvidas sobre se afetaria a permanência da disciplina Sociologia nos currículos do ensino médio. A análise do texto original da MP 746/2016 não permitia essa afirmação. O texto era claro sobre a extinção de Artes e Educação Física na etapa final da educação básica (artigo 26, §§ 2º e 3º da MP 746/2016), mas o mesmo não ocorria em relação à Sociologia. Essa lacuna textual gerava dúvidas naqueles interessados na manutenção da Sociologia como componente obrigatório do ensino médio.

A versão original da MP 746/2016 omitia o conteúdo do inciso IV do artigo 36 da LDB/96, que assegurava a Sociologia como disciplina obrigatória dos últimos três anos da educação básica, substituindo-o por um dos itinerários formativos propostos pela Reforma. Assim, de modo a elucidar o que está se afirmando, enquanto o texto da LDB/96 dispunha:

“Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

...”

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias de todas as séries do Ensino Médio.” (BRASIL, 1996)

O texto original da MP 746/2016 coloca em seu lugar:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

...

IV – ciências humanas;" (BRASIL, 2016d)

Entretanto, a omissão desse inciso por si só não acarretaria a exclusão da Sociologia de fato. Para isso, seria necessário que a BNCC – que tem a Sociologia como componente curricular obrigatório do ensino médio em sua primeira e segunda versões – fosse modificada. Como, até a presente data, a BNCC não tem sua versão final relativa ao ensino médio definida, as análises sobre a permanência da Sociologia tiveram de ser feitas, em um primeiro momento, baseadas em conjecturas, e não em dados concretos que permitam uma afirmação assertiva. Com a aprovação da MP 746/2016 e sua conversão na lei 13.415/2017, a situação da Sociologia se revela. A partir da leitura do artigo 3º, §2º dessa lei, conclui-se que "a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2017b).

Durante o processo de tramitação da MP 746/2016 no Congresso até sua configuração em lei ordinária, muitas emendas foram propostas para sanar as lacunas ou dúvidas deixadas pela mesma quanto à manutenção da Sociologia no ensino médio. Provavelmente amparados, ou mesmo pressionados, pelos debates apresentados pela sociedade, parlamentares previram uma possível exclusão da Sociologia dos currículos e propuseram um total de 17 emendas à MP 746/2016 dedicadas a evitar que isso ocorresse. Parte das emendas pretendia garantir a presença obrigatória dessa disciplina nos três anos finais da educação básica; a outra parte visava apenas a manter o ensino dos conteúdos previstos pela Sociologia no ensino médio.

Desse modo, o Parecer aprovado pela Comissão Mista da MP 746/2016 declara o acatamento integral ou parcial de quatro das emendas que tratavam da situação da Sociologia. A emenda nº 11, de autoria de Paulo Bauer do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/SC), e a emenda nº 24, de André Figueiredo do Partido Democrático Trabalhista (PDT/CE), defendem a inclusão de práticas e ensino de Sociologia, bem como Filosofia, Educação Física e Artes pela BNCC. A emenda nº 283, também de autoria do deputado André Figueiredo, demanda, entre outros assuntos, a obrigatoriedade do estudo de Sociologia no ensino médio. A emenda nº 488, de Stefano Aguiar do Partido Social Democrático (PSD/MG), interpela pela obrigatoriedade do ensino da Sociologia, da Filosofia, da Educação Física e das Artes apenas nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, sendo facultativos no ensino médio.

Em resumo, o relatório do senador Chaves, texto que elenca as modificações trazidas pelas emendas aprovadas à MP 746/2016, aponta o que foi definido sobre a situação da Sociologia no ensino médio:

"Com o acatamento da emenda nº 24 de autoria do Deputado André Figueiredo, definimos que a BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia." (BRASIL, 2017a, p. 7)

Com a aprovação das emendas e a publicação da lei 13.415/2017, que oficializa o teor definitivo do documento que propõe a Reforma do Ensino Médio, pode-se afirmar que as instituições de ensino deverão manter a obrigatoriedade da Sociologia sob forma de estudos e práticas. Entretanto, as seguintes questões surgem: é cabível fazer a diferenciação entre inclusão obrigatória de estudos e práticas de Sociologia e a inclusão obrigatória do componente curricular Sociologia? É pertinente supor que essa lei possibilita a abordagem da Sociologia no ensino médio de forma interdisciplinar, conforme interpretação do deputado Izalci Lucas do PSDB/DF¹, em entrevista concedida ao programa Palavra Aberta da TV Câmara no dia 09/12/2016²? É possível que essas questões só tenham resposta quando a versão final da BNCC for aprovada.

Conclusão

A proposição da MP 746/2016 trouxe a suspeita de que, mais uma vez, a Sociologia pudesse deixar de ser um componente curricular obrigatório do ensino médio. A Lei 13.415/2017, que é a MP 746/2016 convertida em lei ordinária, torna obrigatória a presença de estudos e práticas de Sociologia na BNCC. Todavia, como a versão final da BNCC para o ensino médio não está concluída, nem disponível para análise, não se pode afirmar que os termos estudos e práticas reduzem a presença da Sociologia, em oposição à condição de disciplina ou componente curricular, status obtido desde a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1/2009. Assim, o estudo dos documentos que embasaram a Reforma do Ensino Médio não permite a conclusão de que a Sociologia será excluída das matrizes curriculares das instituições de ensino.

A análise da MP 746/2016 e da Lei 13.415/2017 sob o prisma de seu impacto no ensino da Sociologia possibilitou a observação de consequências negativas em relação ao ensino médio de forma geral. Primeiramente, o instrumento escolhido – medida provisória – pelo governo para promover a reforma da educação desconsiderou pesquisas e propostas realizadas por profissionais da educação sobre a matéria e foi majoritariamente desaprovado pela sociedade por abreviar os ritos democráticos. Em segundo lugar, as propagandas veiculadas pela mídia apresentaram informações falsas aos telespectadores, na medida em que: (1) propunham a possibilidade de participação popular através de discussões que não foram viabilizadas na prática e (2) promoveram o pensamento de que os estudantes escolherão o itinerário formativo que quiserem, quando, através de análise dos documentos que embasam a Reforma, descobriu-se que são os sistemas de ensino que escolherão os itinerários que fornecerão aos estudantes.

1 Izalci Lucas é presidente da comissão mista que avaliou a MP 746/2016 e autor do polêmico projeto Escola sem Partido.

2 Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/PALAVRA-ABERTA/521014-PRESIDENTE-DA-COMISSAO-QUE-AVALIOU-MP-DO-ENSINO-MEDIO-FALA-SOBRE-ASSUNTO.html>>

Referências Bibliográficas

ARANHA, Antônia Vitória Soares & SOUZA, João Valdir Alves. (2013), "As licenciaturas na atualidade: nova crise?". *Educar em revista*, 50, 1: 69-86.

BAUMAN, Zygmunt. (2015), *Para que serve a Sociologia?* Rio de Janeiro, Zahar.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.840*, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2017.

BRASIL, *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL, *Medida Provisória nº 746*, de 27 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPv/MPV746.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BULOS, Uadi Lammêgo. (2007), *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo, Saraiva.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. (1999), 20 ed. trad. Raquel Ramalhe, Petrópolis: Vozes.

GOMES, Ciro; RIBEIRO, Djamilia; SINGER, André et.al. (2016), *Por que gritamos GOLPE? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo, Boitempo.

HINGEL, Murilo; RAMOS, Mozart Nevez; RUIZ, Antonio Ibañez. (2007), *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, Luiza Procópio Sarrapio.

HOOKS, bell. (2013), *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, trad. Marcelo Brandão Cipella, São Paulo: WMF Martins Fontes.

MEUCCI, Simone. (2015), "Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota recente". *Ciências Sociais Unisinos*, 51, 3: 251-260.

SENADO FEDERAL. < <http://www12.senado.leg.br/hpsenado>>. Acesso em 17/02/17.

YOUNG, Michael. (2007), "Para que servem as escolas?". *Educação & Sociedade*, 28, 101: 1287-1302.

Recebido em 15/03/2017

Aprovado em 01/09/2017

Pelo empoderamento da licenciatura em ciências sociais

Resumo: O presente trabalho propõe-se um estudo sobre alguns aspectos da formação docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir de observações, percebi que temas que se aproximavam das realidades escolares e da formação de professores para essas realidades eram de grande importância para uma parcela dos alunos, mas essa demanda não era suprida, nem pelo currículo do curso e nem pela coordenação. Durante o processo acadêmico de formação docente, nos diferentes espaços da universidade, ouvi muitas narrativas sobre a formação docente. Essas narrativas enaltecem os conhecimentos científicos, não consideram os saberes da educação como conhecimentos científicos válidos no meio acadêmico. O objetivo deste trabalho é então pensar, mesmo que de forma preliminar, como o atravessamento de narrativas de desvalorização influenciam os alunos da licenciatura.

Abstract: *The present work proposes a study about teacher education in the course of Social Sciences of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). From observations, I realized that topics that approached school realities and teacher training for these realities were of great importance to a portion of the students, but this demand was not met, neither by the curriculum of the course nor by the coordination. During the academic process of teacher training, in the different spaces of the university, I heard many narratives about teacher education. These narratives emphasize scientific knowledge, do not consider the knowledge of education as valid scientific knowledge in the academic world. In this context, I approach the teacher education of the graduates in Social Sciences, and how this formation is crossed by discourses that delegitimize the teachers of the basic education. The purpose of this paper is to think, even if in a preliminary way, as the crossing of narratives of devaluation influence the undergraduate students.*

Introdução

Ao iniciar a escrita deste trabalho voltei-me para a releitura dos autores que me influenciaram durante o percurso acadêmico, que me fizeram crer na necessidade de pensar a própria formação docente. Entendo-me como agente desse processo de formação através de um ato reflexivo, que acredito dever pendurar-se por toda a carreira de professor.

Nas disciplinas vinculadas a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre as teorias de educação e currículo e formação docente que me fizeram refletir. Desde então, questões vinculadas à formação docente passaram a ser assunto recorrente nos meus trabalhos acadêmicos. Notando a resistência de alguns professores com essa temática, comecei a problematizar quais seriam as razões dessa resistência.

Nas minhas observações, percebi que temas que se aproximavam das realidades escolares (e da formação de professores para essas realidades) eram de grande importância para uma parcela dos alunos, mas essa demanda não era suprida, nem mesmo pelo currículo do curso. Mesmo sendo notado um tímido movimento para aproximar o curso de Ciências Sociais das questões da Licenciatura, esse movimento se dava em espaços de menor legitimidade na área acadêmica, como por exemplo a separação de trabalhos relacionados com a educação em um "Salão de Ensino" dos outros trabalhos que são, nesta lógica, considerados científicos. Assim separa-se a licenciatura e acaba reproduzindo-se a lógica da licenciatura ser um curso de menor prestígio acadêmico uma vez que não produziria conhecimentos científicos. Resquícios de uma universidade napoleônica como nos explicita Severino (2008, p.11):

"ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela ideia de que quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Sob seu modelo napoleônico, a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho."

Nesse contexto, abordo a formação docente dos licenciandos em Ciências Sociais, e como essa formação é atravessada por discursos que deslegitimam os professores da educação básica. O objetivo deste trabalho é, então, pensar, mesmo que de forma preliminar, como o atravessamento de narrativas de desvalorização influenciam os alunos da licenciatura.

Um pouco sobre o objeto de análise e metodologia

Como estudante de Ciências Sociais, ao longo da graduação, tive inúmeros questionamentos, especialmente no campo da docência. Tais questionamentos me levaram ao interesse de estudar sobre como se daria a formação docente e, em especial, no curso de Ciências Sociais. Percebo a necessidade da articulação, num primeiro momento, entre o conhecimento ensinado nas disciplinas específicas do curso de Ciências Sociais com as vivências práticas de sala de aula e, em um segundo momento, com as disciplinas da Faculdade de Educação.

Durante o período de estágio, realizei anotações, no Caderno de Campo, das narrativas desses alunos de modo a saber de que forma eles percebiam sua formação. Tais apontamentos foram de fundamental importância para a escrita desse trabalho, pois reuni

Vanessa Porciúncula

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Contato:

vanessa.porcun-
cula@hotmail.com

Palavras-chaves:

Formação docente, Currículo, Professor reflexivo.

Keywords:

Teacher training, Curriculum, Reflective teacher.

minhas experiências às vivências nos debates junto aos meus colegas das disciplinas de estágio I e II.

Os materiais debatidos neste trabalho são resultado de minha experiência como aluna, durante minha estada nos semestres finais do curso nas disciplinas de estágios, com o intuito de perceber como se dá a formação de professores de Ciências Sociais, utilizando o Caderno de Campo como espaço de registro. Localizo-me metodologicamente na pesquisa etnográfica, onde o pesquisador é considerado o principal instrumento e por isso detém o privilégio de decidir quando e como coletar os dados, e sendo a observação participante a principal forma de coleta. Nas pesquisas etnográficas, os dados são coletados e analisados simultaneamente, visando obter respostas às questões que surgem na busca da compreensão do que está sendo analisado.

Desse modo, meu trabalho de pesquisa foi, concomitantemente, a minha estada no curso. Destaco as rodas de conversas sobre formação docente durante os estágios I e II, participações de mesas e eventos sobre o assunto, bem como o trabalho desenvolvido na monitoria da disciplina "Educação contemporânea: currículo, didática e planejamento". A partir da minha inserção nesse campo, tive a oportunidade de realizar observações diretas e dialogar com alguns colegas, de modo a identificar o aparecimento de discursos referentes ao entendimento de qual deveria ser o objetivo das disciplinas da Faculdade de Educação. Durante o percurso da graduação, pude perceber a existência de um discurso referente às disciplinas da Faculdade de Educação. Questionei-me, várias vezes, sobre como essas disciplinas afetavam a formação docente dos alunos da licenciatura.

A escolha pelos discursos dos alunos que estão em processo de formação docente surge da necessidade de refletir sobre a minha própria identidade enquanto docente também em formação, embora não seja o objeto do presente estudo. Especialmente, por notar pontos convergentes entre os discursos dos meus colegas e as questões que foram suscitadas no decorrer da minha formação.

Os registros de campo referem-se aos discursos de alunos que estão em uma etapa final do curso, onde seus olhares estão voltados para os problemas da licenciatura, da sua formação enquanto futuros docentes. Trata-se de colegas que me acompanham no curso e de trajetórias acadêmicas que me são muito familiares. Mesmo com essa proximidade, foi tomado um cuidado com o distanciamento necessário para a análise desses discursos. Sem a crença na neutralidade, faço pesquisa assumindo um lugar de pesquisador, de um observador participante, de um pesquisador de sua prática.

Durante o processo acadêmico de formação docente, nos diferentes espaços da universidade, ouvimos muitas narrativas sobre a formação docente. Essas narrativas enaltecem os conhecimentos científicos, não consideram os saberes da educação como conhecimentos científicos válidos no meio acadêmico. Daí surgiu a minha curiosidade pelo tema. Procurando uma metodologia que me ajudasse a entender um pouco desse processo, recorri aos modelos antropológicos de fazer pesquisa, encon-

trando na observação participante a ferramenta que mais se adequa às minhas necessidades.

Segundo a antropologia, a observação participante nada mais é que a inserção do pesquisador no campo de análise. O pesquisador é aceito a participar dos eventos do grupo que está estudando, para melhor entender a lógica que move o grupo. Para Malinowski (1984), pai da observação participante e autor do clássico *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, observar e participar para entender se tornam melhores do que simplesmente perguntar. Na observação participante, as respostas vêm com o tempo. E, como acessório indispensável que auxilia na construção da pesquisa, temos o Caderno de Campo. Foi dessa forma que se constituiu meu material de análise.

A pesquisa de campo é um dos principais meios de pesquisas das sociedades. De acordo com Geertz (2002), entre os anos 1900 e 1964 houve um estabelecimento de uma nova forma de pesquisa de campo. No princípio, era feita através dos relatos e observações dos viajantes; agora, a pesquisa é pautada pelo intenso contato com as sociedades que se pretendem analisar, realizada por especialistas formados nas universidades. Assim, a observação participante torna-se um dos meios legítimos e concretizados através da escrita.

O método de observação participante baseado no convívio com o grupo analisado inclui métodos especiais de coletas e registro de dados. O pesquisador anota suas observações no Caderno de Campo, colhe depoimentos, faz entrevistas, podendo também efetuar registros visuais, conforme o interesse de sua pesquisa.

No Caderno de Campo devem-se anotar todos os detalhes observados no cotidiano, observar as regularidades dos eventos e o contexto no qual foram recolhidos os dados. As informações recolhidas irão constituir o material bruto, que, posteriormente, será analisado e interpretado. Essa escrita difere do registro meramente descritivo, pois está preocupada em apreender a lógica que estrutura o campo, onde os dados coletados aparecem densamente interligados (GEERTZ, 1978).

A opção por escrever sobre o campo no qual faço parte vem com a crença na necessidade de se tornar pesquisador da sua própria prática docente, que se faz cada vez mais necessária, como dizem os estudiosos no campo de formação de professores. Mais urgente ainda é pesarmos nisso durante a graduação, buscando, nesse sentido, refletir também sobre o processo de formação docente em si.

Um dos conceitos que nos ajudam a pensar sobre a necessidade da reflexão sobre a nossa prática é o de docência-pesquisa, como nos descreve Uberti:

"Docência-pesquisa, escrita aqui com hífen, não implica compreender docência e pesquisa como elementos que, mesmo que imbricados, sejam possíveis de oposição. Trata-se de propor um pensamento que crie um estilo – um modo de ser-docente – que produza uma conduta e, como tal, nunca igual a si mesma em qualquer instância, nunca uma forma modelo prevista pelas boas práticas,

nunca uma identidade a ser alcançada.”
(UBERTI, 2013, p.24)

Assim, a posição de docente pesquisador pressupõe essa articulação entre docência e pesquisa que pretende fugir do binarismo teoria e prática que visa alinhar uma concepção de docência-pesquisa como constituidora da prática pedagógica. Tal concepção coloca-se como indispensável na formação de docente e pressupõe a integração entre teoria e prática a qual possibilitaria a formação de um professor mais bem preparado para enfrentar o cotidiano escolar.

Ao voltar-me para o estudo, foi possível perceber que esta pesquisa envolvia muito mais que compreender quais conhecimentos são considerados válidos para a formação docente. Afinal, ela está relacionada com inúmeros fatores que, ao serem observados, direcionam o estudo sobre a formação. Foram criados dois eixos de análise sobre narrativas observadas, são eles: “A FAGED não dá respostas?” e “O currículo oculto do IFCH.”

A FAGED não dá respostas?

Nas minhas primeiras observações, percebo o afloramento de um discurso utilitarista do ensino, que extrapola o que deveria constituir a formação docente. Como podemos observar no trecho abaixo, há uma hipervalorização das disciplinas voltadas para a prática docente: *“eu acho que quanto mais prática a gente tiver, acho que melhor vai ser a nossa aula, digamos”*. Tal discurso está relacionado com a ânsia pela operacionalização, ânsia pelo caminho a seguir (PORCIUNCULA, 2015).

Considerando a perspectiva dos alunos sobre a Faculdade de Educação, destaca-se a expectativa quanto aos ensinamentos referentes ao campo da prática: *“a FAGED está muito longe da prática, do conhecimento prático”*. Os alunos vêm à FAGED querendo aprender o que fazer na prática, a planejar, a ter “domínio de turma”. Percebe-se aqui a necessidade de receitas de “como dar uma aula” (CORAZZA, 1996).

Esse questionamento surge, justamente, por parte daqueles alunos que, em algum momento de sua vida acadêmica ou fora dela, já tiveram contato com o espaço de sala de aula como professores. E por terem em maior ou menor grau essa experiência, anseiam por respostas objetivas, diferentemente daqueles alunos para quem tudo é novidade, tudo é descoberta. Tais alunos colocam sobre a Faculdade de Educação, e somente sobre ela, a responsabilidade das respostas procuradas, das receitas que são inexistentes.

Isso nos revela uma das concepções que circunscrevem o que se pensa sobre a FAGED: o local da prática, da receita, de resposta. E não há outro caminho além da frustração para aqueles que buscam o método universal de ensinar. Ensino com rapidez e profundidade sem nenhum contratempo, esse é o sonho que se choca com a inexistência de respostas absolutas, capaz de dar conta de todas as questões que envolvem o ato educativo.

Outra narrativa que surge é a da falta de sinto-

nia entre as disciplinas da Educação com o momento curricular vivenciado pelos alunos da licenciatura em Ciências Sociais. Os alunos acreditam que as disciplinas estão localizadas em etapas equivocadas do curso, como se observa no comentário do aluno:

“só que acho que essas disciplinas, elas são propostas no início do curso, distante do estágio (estágio curricular é a etapa final do curso), então acredito, e conversando com outros colegas, que a gente não tem maturidade suficiente para entender os textos, porque quando a gente entra no curso querendo as disciplinas específicas, daí a gente começa a ter muitas disciplinas na FAGED e no final do curso tem que relembra todos os textos lidos.”¹

A partir disso, é preciso levar em conta a falta de diálogo curricular, mais especificamente, a falta de diálogo entre as disciplinas da FAGED voltadas para alunos da licenciatura com as disciplinas específicas do curso. Ou seja, nota-se certo distanciamento entre os departamentos que oferecem e a COMGRAD (Comissão de Graduação) dos cursos. Lembrando que as COMGRADs são as responsáveis, juntamente com o NDE (Núcleo Docente Estruturante), pela organização curricular do curso. Observa-se também a falta de interlocução entre as próprias disciplinas, que se encerram em si mesmas, não conversando umas com as outras.

A falta de horas/aula de observações nas escolas também é uma das críticas ao currículo da licenciatura em Ciências Sociais, que estão resumidas nas disciplinas de estágio. Trata-se de mais uma expectativa, nutrida pelos licenciandos, não correspondidas pelas disciplinas da FAGED, que se voltam para o lado teórico da Educação, pois não há como dar receitas. Isso pode estar deixando uma lacuna na formação docente. Com isso, os licenciandos acabam não estabelecendo uma ligação entre a teoria, estudadas nos textos, e a prática, nos estágios, tal como no modelo de formação conhecido de três mais um, onde a prática docente fica restrita ao último ano da formação, prática essa criticada por Pimenta (2005), um problema que é plenamente visualizado quando se olham as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

É apontada, também, a necessidade de disciplinas de integração, as quais seriam responsáveis pela articulação entre as disciplinas específicas, disciplinas da educação e o conhecimento prático de sala de aula. A ausência dessas disciplinas torna os conteúdos vistos na Faculdade de Educação abstratos, longe da realidade.

“[...] As aulas (da FAGED) não influenciam, pelo menos não de maneira direta, porque uma coisa é você ter o contexto educacional, formação docente é outra coisa, é você lecionar a partir de uma corrente de ensino da área de formação [...] como dar uma aula tem mais haver com cadeiras de integração que são inexistentes no curso de Ciências Sociais e bem poucas em outras licenciaturas.”²

1 Informação adquirida em discursos de alunos em sala de aula.

2 Informação adquirida em entrevista com alunos em estágio final obrigatório de curso.

3 Informação adquirida em entrevista com alunos em estágio final obrigatório de curso.

4 Informação adquirida através de discursos de professor em sala de aula.

5 Observamos as improvisações e as regularidades no sentido atribuído por Perrenoud et al (2001).

Essa reflexão sobre a ação é parte importante no processo de aprendizagem permanente que consiste na formação docente. Contudo, percebemos que essa reflexão sobre a prática de uma sala de aula não é vivida pelos futuros docentes durante o desenrolar do curso. Isso reforça o abismo entre teoria e prática. Os licenciandos ainda estão à procura de uma “didática magna, de um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (CORAZZA, 1996), para se sentirem seguros e capazes de desenvolver um bom trabalho e terem o tão almejado “domínio de turma”. Muito por conta dos discursos pelos quais os licenciandos são “interpelados, que dizem como eles devem agir para serem mais verdadeiros e perfeitos em seu ofício” (GARCIA, 2005).

Quando um aluno afirma que *“para aprender a ser professor é preciso relacionar a teoria da universidade com a prática da escola”*³, entende-se que tais argumentações tendem a disseminar uma concepção de conhecimento, representada na tríade prática-teoria-prática, bastante influente no pensamento contemporâneo. A prática é valorizada como critério e esse movimento constitui a práxis, indispensável no processo de produção de conhecimento docente (UBERTI, 2013).

Pode-se afirmar que, quando se trata de estudar a formação docente, a inclusão de saberes provenientes das experiências dos docentes tornou-se uma demanda em uma realidade na qual o conhecimento prático do ensino embasa a constituição desse saber, considerando que esses saberes advindos da prática são produzidos a partir uma reflexão do ato pedagógico.

Tais discursos vêm a confirmar o distanciamento, não apenas físico, das disciplinas da Faculdade de Educação na formação dos licenciandos. É possível dizer que os discursos dos alunos trazem à tona experiências importantes em relação a essas disciplinas, que sinalizam para a necessidade de aproximar a universidade da escola, a teoria da prática no processo de formação de professores, contribuindo com a política atual de formação docente da Universidade.

O currículo oculto do IFCH

A partir da minha participação como uma observadora, percebi aspectos da formação docente para além dos currículos oficiais das licenciaturas, orientando meu olhar para a existência de um “currículo oculto” (APPLE, 1989). Foi a partir dessa perspectiva que busquei analisar os discursos dos alunos sobre o exercício da docência e da própria formação.

Pude perceber o quão próximos os alunos da licenciatura em Ciências Sociais estão do campo da pesquisa científica se comparada à prática docente. Tal fato interfere na própria formação docente, além de não observar a relação existente entre ambas. Ao longo do percurso acadêmico, são dadas pistas ao aluno acerca do melhor caminho a seguir, o caminho da produção do conhecimento, o caminho da pesquisa. Podemos notar essas pistas quando comparamos o número de bolsas oferecidas que estimulam a pesquisa com o número de bolsas que estimulam a docência diretamente no Ensino Básico.

Durante a graduação em Ciências Sociais, assim a licenciatura é percebida, como algo de menor importância em relação ao bacharelado e a docência vista como algo laborioso, ligado ao saber prático. Pensando sobre o tema, senti a forte presença de um território que é silenciado no currículo formal, a fala e os anseios dos alunos que cursam licenciatura.

Fazendo uma breve análise do currículo oficial do curso, ele nos mostra a forma improvisada como a docência ainda é tratada nas Ciências Sociais, no qual a prioridade é a formação de bacharéis. Nesse sentido, os discursos dos alunos nos revelam o quanto a licenciatura é desvalorizada e quanto se torna um território silenciado, pois os professores não levam em conta a existência de alunos da licenciatura nas suas aulas. Na hora dos seus planejamentos, a licenciatura não é problematizada no currículo em ação, embora se constitua numa presença real pelo público dos alunos da licenciatura, através das diferentes relações que estabelecem em sala de aula. Os docentes do curso afirmam: *“não tenho condições de avaliar um trabalho sobre a escola”*⁴. Esta é uma fala recorrente dos professores quando um aluno da licenciatura questiona sobre a possibilidade do tema do trabalho ser a escola ou temas relacionados à Educação. Entendo que tal fala, além de desfavorecer a área, desencoraja os alunos a seguirem suas reflexões sobre a escola e sua própria formação. Isso os leva, infelizmente, a pesquisarem sobre outros objetos, mais próximos do “conhecimento” de seus professores.

Santomé (1995) refere-se ao silêncio em relação às vozes que estão ausentes ou que são distorcidas na maioria dos currículos. Quero indicar aqui como território silenciado o espaço dos alunos da licenciatura, um silêncio que é imposto, mas que começa a ser questionado, que provoca conflitos e contestação. É um espaço silenciado, mas que se faz presente, que exige ser problematizado no currículo, como um conhecimento digno de ser problematizado e trabalhado. Em geral, como algo que está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação.

Como exemplo desse território silenciado, podemos citar um fato ocorrido em uma disciplina específica, durante a apresentação de um seminário sobre um texto proposto, um grupo de alunos fez um plano de aula sobre o tema a apresentar. Tal fato pegou de surpresa o professor e a turma, pois não reconheciam esse formato, “plano de aula”, como sendo um formato válido de apresentação de conhecimento. Nesse sentido, atitudes rotineiras muitas vezes desinteressadas dos professores revelam valores e hierarquizações das relações que afetam a formação docente. Isso pode contribuir, inclusive, com abandono do curso de licenciatura, por falta de acolhimento das questões mais específicas da área.

Considero os procedimentos utilizados pelos professores cotidianamente como responsáveis pelas aprendizagens tácitas feitas pelos alunos. Destaco aqui, como exemplo dessas aprendizagens, a forma como a docência adquire visibilidade: como algo trabalhoso. As improvisações e procedimentos⁵ contidos nos planejamentos funcionam como currículo oculto. Neste currículo, as aprendizagens estão

ocultas, ou seja, não se vê o quanto a licenciatura é desvalorizada.

Os alunos da licenciatura acabam buscando a permanência na universidade a fim de dar continuidade aos estudos, retardando a formatura, ingressando no mestrado ou até mesmo buscando o reingresso de diplomado com ênfase no bacharelado. Entendo que isso é resultado de um currículo oculto, resultado das práticas educacionais e das hierarquias desenvolvidas nesses ambientes, que colocam a licenciatura como par binário inferior em relação ao bacharelado. Isso, certamente, afeta a formação da identidade dos sujeitos envolvidos.

Pode-se dizer que a partir daí os discursos dos alunos nos revelam um currículo oculto que acaba por afastar os alunos da licenciatura e da escola, fazendo que se interessem pela pesquisa. Além de não considerar a pesquisa como algo imanente do ser professor, essa oposição enfatiza o valor de uma carreira acadêmica em detrimento do caráter necessariamente investigativo da docência.

Apesar de nada constar no currículo formal do curso sobre a luta entre a licenciatura e o bacharelado, tal luta é constante. Essa luta se torna evidente quando entendemos o currículo como um espaço de produção e contestação cultural. Destaco a semana acadêmica do curso do ano de 2015 na qual foi tema, em uma das mesas, o currículo do curso, destacando a desvalorização sentida pelos alunos da licenciatura dando origem o GT Ensino e Currículo.

Esse modelo curricular de formação docente tem mostrado que a universidade conduz a um monoculturalismo que leva a uma homogeneização da cultura⁵ universitária, em especial no curso de Ciências Sociais – uma cultura baseada na legitimidade da pesquisa. Ao escolher a cultura verdadeira, mais correta e vantajosa, ele converte tal cultura como referência e inferioriza outros grupos culturais. Assim, o que resta aos alunos licenciandos é se adaptar ao modelo estabelecido. Para sobreviver ao ambiente universitário, passa a valorizar a pesquisa e o trabalho do pesquisador deixando de lado a licenciatura, já que a ela não é atribuído nenhum valor.

Pelo empoderamento da licenciatura

Entendo aqui por empoderamento um movimento que não ocorre de fora para dentro, mas sim inteiramente pela conquista, que implica a obtenção de informações adequadas: um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual (FREIRE, apud SCHIAVO, 2005).

Este trabalho não procura dar por acabado esse debate, tratando-se apenas de considerações iniciais sobre currículo e formação de professores, na área das Ciências Sociais. São interesses de uma aluna que está em aprendizado e se interessa pelo caráter da sua formação. Entendo que é necessária a valorização da docência durante o processo de formação e considero o apoio dos professores um fator central.

Essa análise permitiu uma aproximação entre o processo de formação docente com o conceito de currículo oculto. Partilhando a ideia que o currículo

oculto se forma de maneira intencional por meio de um currículo não oficial, percebi essa intencionalidade no curso de Ciências Sociais. Trata-se de uma formação por meio de um currículo que afasta os alunos da licenciatura da escola e os aproxima da vida acadêmica. Muitos alunos não sentem suas demandas de formação para a profissão de professores acolhidas pelo curso, nem pelo currículo oficial do curso e nem pelo ambiente acadêmico. O ambiente acadêmico, juntamente com o currículo, deveriam trabalhar em favor da valorização da licenciatura.

Ao passo que isso ocorre, e durante a minha graduação, surge também um movimento de resistência: O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência). Destaco aqui a importância do seu papel no curso de Ciências Sociais na UFRGS. Ele traz um novo modelo de aluno dentro do curso, um aluno que se preocupa com a sua formação, que quer discutir e que tem anseios para que o futuro profissional seja pautado. Esse aluno “pibidiano” é facilmente reconhecido em sala de aula, tanto pelos professores quanto pelos colegas. São alunos que se preocupam com a sua formação, que querem espaços para suas demandas de pesquisa na e sobre a escola.

Embora analisar o PIBID não seja o objetivo do presente trabalho, destaco a importância da continuidade dos estudos sobre o tema. Buscando compreender os possíveis efeitos do discurso de tal política na formação dos novos professores de sociologia, pude perceber que o PIBID é mais que um espaço de resistência das licenciaturas, é um espaço de empoderamento desses alunos.

6 Neste trabalho entendendo cultura “menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 27).

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. (1994). *Repensando ideologia e currículo*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- APPLE, Michael. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- UBERTI, Luciane & BELO, Samuel (2013), *Iniciação à docência: articulação entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo, Oikos.
- CORAZZA, Sandra Mara. (1996) "Como dar uma aula?" *Que pergunta é esta?* In: MORAES, Vera Regina Pires de. (Org.). Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre, Editora UFRGS.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; Hypolito, Álvaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. (2005). *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação e Pesquisa, vol.31, no.1, p.45-56.
- GEERTZ, Clifford. (2002) "Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita". In: Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GEERTZ, Clifford. (1978), *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MALINOWSKI, Bronislaw. (1984), *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Editora Abril.
- PIMENTA, Selma Garrido & GUEDIN, Evandro (Orgs.). (2005), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3ª edição, São Paulo, Cortez.
- PORCIÚNCULA, Vanessa Rodrigues. *Faced para licenciandos*. (2015) In: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada. Anais. Lages (SC): UNIPLAC. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/23377-FACED-PARA-LICENCIANDOS>>. Acesso em: 20/06/2016 às 01:44.
- SANTOMÉ, Jurjo. (1995). *El curriculum oculto*. 4ª edição, Madrid, Morata.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 3)

Recebido em 20/03/2017

Aprovado em 08/06/2017



O ensino de sociologia e a razão descolonial: reflexões para uma nova concepção didático pedagógica

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir acerca da crise do ensino de Sociologia no Brasil que se configura fato estrutural do ensino. É proposta uma reflexão sobre o sentido didático pedagógico do ensino da disciplina frente à retirada da mesma do ensino médio a partir da reforma educacional de 2017 e outras ações do Estado e de movimentos civis organizados contra os debates sociais na escola. Como possibilidade de diálogo apontamos o rompimento com as estruturas pós-coloniais a partir da tomada de procedimentos didáticos e pedagógicos como por exemplo: a postura de assumir a interculturalidade crítica como centro pedagógico e o rompimento com o colonialismo do poder, ser e saber a partir desta postura.

Abstract: *The aim of this article is to reflect on the crisis of the teaching of Sociology in Brazil that constitutes the structural fact of teaching. It is proposed a reflection on the pedagogical didactic sense of the teaching of the discipline before the withdrawal of the same from high school from the educational reform of 2017 and other actions of the State and civil movements organized against social debates in school. As a possibility of dialogue we point out the disruption with postcolonial structures from the taking of didactic and pedagogical procedures such as: the posture of assuming critical interculturality as a pedagogical center and the break with colonialism of power, being and knowing from Of this posture.*

Introdução

Este artigo pretende dialogar com questões que aproximam o pensamento descolonial com o ensino de Sociologia, apontando as reflexões do autor enquanto pesquisador e docente da disciplina. A Sociologia, enquanto disciplina responsável pela desnaturalização dos fenômenos sociais frente ao cenário que se configura na contemporaneidade brasileira enquanto ações do Estado para diminuir as possibilidades de construção de uma consciência histórica ou cultural dos indivíduos pela educação e ao mesmo tempo pensar uma possível nova configuração para o trato com suas teorias e procedimentos metodológicos a partir da necessidade de romper com os saberes centrais que excluem saberes de grupos subalternizados pela sociedade.

Citamos como exemplo alguns conflitos que diminuem a possibilidade de ação da disciplina de Sociologia na desnaturalização das estruturas sociais e são pontos chave de análise de reflexão sobre a disciplina: os movimentos escola sem partido que tomam força em todas os territórios do Brasil, a ação da força conservadora sobre a escola onde apontamos como exemplo mais próximo geograficamente, o prefeito de Ariquemes, cidade do Estado de Rondônia, que mandou arrancar as páginas dos livros didáticos que versavam sobre a questão de gênero e diferentes formas de família, a reforma do ensino médio que retira o caráter disciplinar da disciplina de Sociologia o que era garantido pela lei 11.684 de 2008 e atribui à mesma o caráter de saberes o que percebemos a partir de nossa prática discente, docente e enquanto pesquisador que tende a caracterizar o fim ou a precarização destes saberes nos espaços escolares.

A partir de uma reflexão assentada nas teorias decoloniais, compreendemos no ensino de Sociologia a possibilidade de discutir, junto com as demais disciplinas também retiradas do caráter disciplinar

após a reforma do ensino médio ser sancionada de 08 de fevereiro de 2017, as construções e organização do globo a partir da colonização destes espaços pela Europa, uma colonização que não se deu apenas no âmbito econômico, mas a partir deste elemento central (a exploração econômica) desenvolveu outras formas de poder sobre os não europeus, organizando o mundo em "nós e outros diacrônicos". Caberia às estas disciplinas a discussão destes elementos e a descolonização do pensamento, possibilitando à construção de uma nova visão sobre a história e a configuração atual da sociedade em que vivemos e vivem os outros.

Assim, pretendemos então realizar uma breve apresentação destas teorias e focar na construção de um pensamento sobre a Sociologia enquanto disciplina que pode permitir o diálogo com as diversas formas de conceber a estrutura social e pensar a sua mudança e se apresente como contrassenso ao postulado pelas mídias sociais e culturas hegemônicas estabelecidas nas relações de poder que desconsideram existências outras que não as consideradas "padrões", sendo a disciplina de Sociologia uma forma de diálogo.

Em outras palavras, o ensino de Sociologia pode possibilitar a construção de uma razão descolonial entre os professores, pesquisadores e estudantes que se proporem a dialogar com esta forma de perceber os tecidos sociais. Este artigo de revisão tem como método o destaque dos trajetos teóricos construídos na interpretação dos fatos vivenciados na prática formativa e profissional e comporta-se como um passo do desenvolvimento das pesquisas e reflexões sobre o campo de ensino e debate das Ciências Sociais no Brasil.

A colonialidade e suas presenças no Brasil Contemporâneo

Durante o processo de expansão marítima e ou-

Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Graduando em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (Polo Montenegro, Rondônia), graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Rondônia.

Contato:
profrafaelsocio@gmail.com

Palavras-chaves:
Formação docente, Currículo, Professor reflexivo.

Keywords:
Teacher training, Curriculum, Reflective teacher.

tras formas de contato com grupos não europeus configurou-se a primeira identidade do que é a modernidade, essencialmente marcada pela distinção entre o europeu e o não europeu, uma construção pautada no conceito de raça (QUIJANO, 2008) onde europeus brancos se estabeleceram como superiores as demais raças não europeias e não brancas. Esta razão que se inicia, podemos assim dizer, essencialmente econômica reflete-se também na construção de outras formas de colonialidade que tem a raça e a economia como ponto de partida. A distinção do que não europeu colonizador, e seus herdeiros biológicos ou culturais, e os demais compõem outras formas de colonialismo, do poder, do ser e do saber.

Assim, o colonialismo e sua herança, o pós-colonialismo, se estabelecem em esferas distintas que se comunicam como um organismo para a manutenção do *status quo*. O colonialismo do poder representa a manutenção das elites coloniais no poder a partir da reprodução das estruturas organizadas desde o período de ocupação dos territórios das Américas, África, Ásia e Oceania.

As estruturas de poder antes ocupadas pelo colonizador europeu agora se ocupam pelos latinos brancos/ricos/homens que se sobrepõem essencialmente aos latinos que não estão nestas categorias. Vemos pelo poder do Estado brasileiro após golpe de 2016 que esta estrutura se manifesta pela sobreposição dos interesses de elites conservadoras, ruralistas, empresariais e políticas sobre os interesses da população que em sua maioria não se encaixa neste processo.

O colonialismo do saber se configura ao passo que na construção desta estrutura de poder os saberes, ciências, filosofias, literaturas, religiões, dentre outros, eram considerados como inferiores ou “não saberes” ao passo que eram produzidos por uma raça ou classe inferior, incapaz, com necessidade de ser catequizada ou “protegida” pela classe ou raça superior, essencialmente o europeu branco, herdeiro do saber grego e romano clássico.

Podemos apontar diversos exemplos deste colonialismo do saber, mas ficaremos nestes evidentes fatos do campo científico: o filósofo alemão Immanuel Kant (2012) afirmava que o objetivo do pensamento filosófico era chegar ao “idealismo alemão”, o ápice da filosofia. Na Londres do século XIX o livro “*A Riqueza das Nações*” de Adam Smith apresentava o processo de urbanização e industrialização a partir do olhar do homem branco, empresário e da lógica do mercado livre e do trabalho como fontes para o desenvolvimento ao passo que o africano liberto Ottobah Cugoano escrevia o livro “*Pensamentos e Sentimentos sobre a Maldade da Escravidão*” onde o mesmo disserta sobre a riqueza adquirida a partir do sofrimento do povo negro escravizado (MIGNOLO, 2008).

Pensemos então para a lógica do texto: Qual destes livros é usado para enriquecer a fala sobre a modernidade e o desenvolvimento do capitalismo mundial? Ao passo que Adam Smith configura-se como uma das mais citadas fontes dos cursos de Economia, nosso saber pautado na lógica colonial ignora a fala de Cugoano. No Brasil, além dos exem-

plos citados que se encaixam sim em nosso contexto, podemos falar sobre as experiências e saberes dos povos indígenas retirados de suas características históricas pelo serviço do Serviço de Proteção ao Índio durante a ditadura militar (CASSUPÁ, 2000) e as outras formas de espaços e ensino sobre a cultura dos negros, indígenas, dos direitos humanos e outras falas caracterizadas como “doutrinação esquerdista” pelos formadores do “movimento escola sem partido”.

Já a colonialidade do ser refere-se diretamente ao posicionamento inferior que algumas formas de viver ocupam na estrutura social graças à organização que vivemos atualmente e enquanto reflexo das estruturas históricas de ocupação do Brasil (MIGNOLO, 2007). Se nos processos de ocupação e exploração do Brasil negros, indígenas e os “mestiços não brancos” eram relegados a ocupar espaços não privilegiados na organização da colônia e isso representava que mulheres e estas raças escravizadas tinham formas de existir inferiores aos dos homens desbravadores e empreendedores de uma nova economia, um novo país.

Como herança deste processo mulheres, negros, pobres, homoafetivos, moradores de periferia, indígenas, moradores da zona rural, movimentos sociais, famílias “não tradicionais” e outras formas de vida que não representam o pensamento conservador ocupam uma categoria inferior na “importância do ser” para o brasileiro médio.

O movimento conservador, que tem partido e candidatos e uma grande aceitação nas redes sociais (citando por exemplo a criação do PACO – Partido Conservador do Brasil e do Partido Militar do Brasil, formado amplamente por civis), representa essencialmente a busca pelo padrão colonialista de ser: heteronormatividade, “família tradicional”, religião judaico-cristã com pontes para o protestantismo, empreendedorismo, meritocracia, idolatria ao modelo norte americano de sociedade e economia, posição do homem enquanto “Alfa”, ou seja, superior e machista, dentre outros elementos que estão presentes nas redes sociais e na vida cotidiana dos grupos excluídos. Surge de membros assumidos do movimento conservador e liberal a defesa de projetos como escola sem partido, fim do ensino de Sociologia, Filosofia e História, defesa da reforma de previdência, dentre outras pautas do governo pós golpe de Estado.

O intuito social e histórico desta colonialidade do ser é a desumanização dos seres humanos e a construção de um mundo não híbrido, com buscas de uma homogeneidade pautada nos interesses da elite neoliberal do que Quijano (2008) chama de capitalismo mundial. A partir desta lógica podemos matar da transexual Cearense Dandara dos Santos no dia 15 de fevereiro de 2017 à pauladas, tiros e espancamento, podemos prender pessoas no poste, podemos comemorar a morte do inimigo político com champanhe e ao mesmo tempo sermos considerados “homens de bem”. A partir destes exemplos podemos perceber a proximidade da teoria com a infeliz realidade dos brasileiros.

Assim, não nos aprofundamos demasiadamente no contexto colonial e pós-colonial mas esta-

beleceiros Anibal Quijano (2008) e Walter Mignolo (2007; 2008) como pontes salutares para a leitura deste fundamento epistemológico. Realizamos uma descrição das formas coloniais e suas heranças no Brasil contemporâneo a partir do colonialismo do poder, do saber e do ser como formas principais desta herança, sendo estes conceitos dos autores já referenciados.

Salientamos que o diálogo entre a teoria colonial com o ensino de Sociologia se estabelece no pensamento pós-colonial no que tange à “descolonização do pensamento” (BALLESTRIN, 2013), ou seja, de estabelecer formas de mentalidade que possam criticar ou mesmo negar as estruturas que herdamos do período colonial. O ensino de Sociologia se posiciona no contexto do giro decolonial, e suas pedagogias, ao passo que possibilita romper com estas estruturas históricas herdadas, como debatidas neste ponto do artigo ou em outras manifestações. Assim, buscamos estabelecer a necessidade de uma reflexão sobre o ensino de Sociologia, e outras ciências humanas, neste contexto.

Na próxima seção do artigo pretende-se estabelecer o ensino de Sociologia como forma de propor uma razão descolonial a partir da educação intercultural e crítica dos processos sociais contemporâneos do Brasil.

Ensino de Sociologia e a razão descolonial: Diálogos e proposições

Segundo Florestan Fernandes (1976) o ensino de Sociologia oscila ao saber dos “ventos ideológicos”, ou seja, de acordo com os interesses ideológicos do Estado a mesma pode se fazer presente ou ausente dos currículos da educação básica, a disciplina tende a estar presente nos períodos democráticos e ausentes nos períodos autoritários e isto representa, em termos da história do Ensino de Sociologia, que vivemos um tempo de falsa democracia pela falta de diálogo com as entidades de base da educação e a aprovação do fim da disciplina no ensino médio, Moraes (2011) concorda com Fernandes ao afirmar que a presença da disciplina e da autonomia da ciência está ligada ao contexto ideológico, presente nos períodos democráticos e em períodos autoritários, ausente.

Até o ano de 201 a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996 e a Lei 11.648 de 2008 regimentavam a presença do ensino de Sociologia em todo território nacional, assim como os documentos Parâmetros Curriculares de 1999 e as Orientações Curriculares de 2006 já traziam discussões, mesmo que em segundo plano, sobre a presença da disciplina e a discussão com professores e pesquisadores para a consolidação de uma Sociologia na educação básica.

Os Parâmetros Curriculares para o ensino de Sociologia afirmam que o objetivo destes conteúdos é o exercício da cidadania e instrumentalizar o aluno para a decodificação da complexa realidade social (BRASIL, 1999), mas elencar conhecimentos teóricos não é o suficiente, deve existir maior união entre a teoria e a vida dos educandos, principalmente no que diz questão à sua vida política, mas este docu-

mento em específico não auxilia nessa ação. Mesmo com estas críticas, foram os Parâmetros que auxiliaram na luta pela obrigatoriedade da disciplina que atingiu os cursos de ensino superior (FEIJÓ, 2012).

Para a Sociologia, as Orientações Curriculares Nacionais (2006), o currículo da disciplina deve ser construído a partir do debate com os professores, pesquisadores associados aos sindicatos, organizações e eventos da área e serviram como uma base para o professor, não como algo fechado. Apresenta um histórico da disciplina e sua intermitência e aspectos da dificuldade de formação de um corpo especializado de professores.

Apontam ainda as Orientações (2006) a necessidade da Sociologia como disciplina autônoma, com temas, teorias e conteúdos articulados, visando apontar os conhecimentos sociológicos de forma mais próxima do educando. As lutas dos professores e pesquisadores das Ciências Sociais levaram a obrigatoriedade da disciplina no ano de 2008, pela Lei 11.684 de 02 de junho. Esta luta ainda ocorre no intuito de resistir ao fim da disciplina e seu posicionamento enquanto saberes na reforma educacional iniciada em 2016 e homologada no ano de 2017.

Como conclusão desta reflexão, podemos afirmar que no sentido legal, a Sociologia tem caminhado para a estabilidade e possibilidade de maior intervenção na sociedade. Entretanto, as condições de trabalho do professor, tanto na questão estrutural quanto salarial, incide diretamente sobre o ensino de Sociologia, além do controle executado pelas secretarias e diretorias de ensino. Existe uma dicotomia entre a crítica e desnaturalização da sociedade e a prática em sala de aula e a diminuição deste espaço consiste em olhar para a formação docente, para as políticas públicas para o ensino de Sociologia e para as condições de classe do professor.

Entretanto, mesmo antes da retirada da obrigatoriedade da disciplina e a transformação em saberes de ciências humana pela reforma do ensino médio homologada em 2017, o ensino de Sociologia no ensino médio já apresentava dificuldades como a sua ausência estrutural, atuação de professores não formados na área, uso como complementação de hora-aula, não contratação de professores para esta cadeira, dentre outras apontadas na dissertação de mestrado em educação redigida pelo autor em 2014.¹

Nossa intenção, neste trabalho não é dissertar sobre a história do ensino de Sociologia, apesar de já ressaltarmos esta importância em trabalhos anteriores. A questão central é pensar a possibilidade desta disciplina enquanto elemento de desconstrução da razão colonial a partir de alguns pontos teóricos, didáticos e de percepção do docente da disciplina descritos abaixo.

O primeiro ponto que colocamos como hipótese para testar essa possibilidade diz respeito ao próprio objeto e método das Sociologia enquanto ciência, não como disciplina. Seu objeto são as relações/fatos/tipos sociais (de acordo com sua interpretação) e por uma questão de método se faz necessário “estranhar” as noções arraigadas sobre estes processos sociais (MARIOS, 2007), isto nos diz que em seu próprio elemento de construção científica

1 Dissertação de Mestrado no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Rondônia, disponível em <<http://www.mestradoeducacao.unir.br/?pag=sub-menu&id=990&titulo=2014>>.

a Sociologia orienta-se por desnaturalizar as relações que para o não estudioso metódico destes processos são naturais. Em consequência deste olhar científico o ensino de Sociologia é também orientado pela desnaturalização das relações sociais no diálogo com as teorias, exemplos práticos de docentes e discentes, nas práticas e outros elementos didático-metodológicos.

O professor Amaury Moraes (2011) debate a possibilidade do conhecimento e intervenção possibilitado pelo ensino de Sociologia em suas metodologias e conteúdos e por isso é compreendido como forma de ataque aos poderes hegemônicos estabelecidos. Sobre estes poderes estabelecidos podemos afirmar a partir da luta de classes e intervenção neoliberal na sociedade brasileira e/ou a partir da lógica de dominação colonial estabelecida pela noção de raça ou outras categorias subalternas.

Assim, pautada nas epistemologias do Sul e no olhar para estes outros saberes, poderes e existências que as teorias descoloniais apontam como pauta dos pensadores sociais junto à própria sociedade excluída ou não, a Sociologia e seu ensino podem contribuir para o debate não binário da sociedade, não pautado nas orientações do poder. É por este motivo que as pesquisas e pautas de ensino da Sociologia, que dialogam com os marginalizados culturais ou econômicos, são rejeitadas pelo movimento conservador que se organiza, mais uma vez afirmamos a partir das redes sociais, são excluídas das pautas do poder atual.

Neste diálogo entre Sociologia, seu ensino e as propostas da teoria descolonial a busca pela razão descolonialista é o que temos enquanto proposta neste artigo. Uma proposta ética política, epistemológica e pedagógica para seu ensino na educação básica e com repercussões no ensino superior, formação de professores e pesquisas em Sociologia da Educação.

Dando estrutura à proposta acima, pensa-se o ensino de Sociologia a partir de alguns pontos teórico-didáticos:

- 1) Revisitar o pensamento sobre a alteridade moderna brasileira que se constitui atualmente como práxis racional da violência, ou seja, debater os posicionamentos sociais contemporâneos que legitimam a violência contra este outro subalternizado pela organização pós-colonial da sociedade e também ter como objetos de estudo elementos que antes eram obras humanas relegadas à desumanização.
- 2) Articular o diálogo com os conhecimentos produzidos às bordas da globalização hegemônica ao mesmo passo que não negam os conhecimentos produzidos "no centro", mas contextualizar teorias e categorias explicativas da sociedade brasileira portando estas epistemologias em pé de igualdade. Não é negar os conhecimentos e fundamentos de Karl Marx e sua teoria marxiana, por exemplo, mas pensar estes conhecimentos dentro do espaço brasileiro e em contato com autores pós-coloniais e saberes antes rejeitados na construção de uma nova teoria social brasileira a partir desta alternativa epistemológica.
- 3) Debater as manifestações do neocolonialismo es-

pecialmente na divisão internacional do trabalho que ainda divide de forma desigual os bens deste trabalho a partir da lógica da globalização liberal.

4) Refletir, dentro do contexto econômico, geográfico, histórico e político a questão da raça, do gênero, das etnias e de outras formas de sujeição de corpos e saberes à uma lógica de dominação e suas interlocações (WALSH, 2015).

5) Partir de uma Sociologia das ausências (SANTOS, 2004) para análise da sociedade, para que se possa perceber o não existente, o ainda não existindo, porém real e aproximar presente/futuro e dialogar com a construção de uma nova sociedade a partir da voz e presença de todos, superando a lógica excludente.

6) Compreender a necessidade de uma transmodernidade (DUSSEL, 1993), o rompimento com a lógica de que é a Europa a construtora da modernidade e de todos os saberes inerentes e positivamente provenientes desta forma de organização e a possibilidade de outros espaços de construção da modernidade enquanto compreensão cultural e científica do mundo. Esta compreensão pode ser o fomento do desenvolvimento de pesquisas, práticas didáticas não eurocêntricas.

7) Ser, enquanto professor e pesquisador, interlocutor de saberes científicos e não científicos, é dialogar com extratos subalternizados da sociedade e não se portar como único interlocutor do conhecimento, mas trazê-los para o espaço de fala dentro e fora da sala de aula, construindo a percepção das desigualdades e construção da igualdade a partir da fala destes excluídos.

Uma das ideias fundamentais é construir o que Catherine Walsh (2009; 2011) pensa enquanto uma educação interculturalista crítica. O ponto fundamental desta pedagogia aplicada ao ensino de Sociologia é dialogar com o pensamento outro enquanto perspectiva educacional, ou seja, pensar os saberes e existências subalternizadas na construção da história do Brasil e mesmo dos espaços das Ciências Sociais em sala de aula, não abandonando os diálogos da chamada Sociologia Clássica, mas trazendo autores que produzem saber à margem dos centros acadêmicos para o diálogo.

Essa relação de diálogo no ensino de Sociologia se torna fundamental ao pensarmos que os indivíduos considerados "fora" do processo civilizatório são, cotidianamente no Brasil e na Amazônia, considerados "incapazes ou preguiçosos" de/para aprender ou produzir conhecimentos. Logo, pensar a existência do outro e o processo de humanização daqueles que não são considerados humanos e por este motivo não podem produzir conhecimento de "bom uso" em sala de aula torna-se uma reviravolta pedagógica no ensino de Sociologia.

A intenção desta nova concepção, descolonial e intercultural, para o ensino de Sociologia é pensar uma nova visão sobre o outro a partir da valorização de elementos antes obscuros e excluídos dos debates e do cânone acadêmico, envolvendo professores, alunos, agentes educacionais e pesquisadores neste processo de transformação da própria mentalidade, que tende a naturalizar as desigualdades das rela-

ções sociais.

Algumas das propostas que se apontam a partir de um ensino de sociologia para a interculturalidade passa pela criação de um processo dinâmico de relação, comunicação e aprendizagem entre as diferentes culturas em condições de respeito, legitimidade, simetria e igualdade, o intercâmbio constante entre pessoas, conhecimentos, saberes práticas culturais diferentes que neste diálogo de diferenças tendem a estabelecer novos sentidos entre elas, o reconhecimento das desigualdades sociais e não o ocultamento dos mesmos e a criação de novos laços de solidariedade, laços estes destruídos pela organização social contemporânea, especialmente quando pensamos o estado brasileiro e sua reação violenta aos outros em organização civil.

Com relação à formação docente o ensino que se pauta nestes conceitos requer uma descentralização do professor enquanto “tradutor de uma cultura superior que abençoa os não sabedores”. É imperativo que o professor se estabeleça em uma tríade de conhecimentos construídos entre ele mesmo, discentes e outros setores da sociedade, essencialmente aqueles silenciados pela lógica da “cultura superior” que outrora defendia-se enquanto única forma de saber/ser no mundo ou na compreensão deste, valorizando estes conhecimentos outros e dialogando-os com teorias produzidas pelos clássicos ou contemporâneos de todas as correntes epistemológicas, inclusive africanas ou latinas, por exemplo.

Nesta lógica torna-se importante revisitar os procedimentos de formação do professor de Sociologia e também dos objetivos da disciplina em si que não podem mais se fechar apenas no “elucidar os fatos sociais” ou “preparar para a cidadania” como previam os documentos, agora alterados pela reforma do ensino médio.

Conclusão: “Sociologia já” e seus possíveis caminhos

A escrita deste artigo se configura no momento da exclusão, ou melhor, de uma nova exclusão ou retirada de fato da Sociologia enquanto disciplina dos currículos do ensino médio. O que se posiciona enquanto fato histórico é a necessidade de reflexão sobre nossas formas de pensar o próprio ato de ensinar Sociologia para uma sociedade que a rejeita em seus fundamentos, práticas e objetivos, externando essa rejeição de muitas formas, enquanto apoio à retirada da mesma, enquanto manutenção do poder advindo de um golpe de Estado, pela precarização da disciplina pela própria classe docente, geralmente os não cientistas sociais, pelas acusações organizadas de doutrinação política e partidária, dentre outras.

Também devemos assumir “nossa culpa” enquanto pesquisadores, estudantes e professores de Ciências Sociais pelo distanciamento teórico e metodológico que este ensino tomou dos movimentos de resistência social e suas falas e torna-se necessário pensar que neste momento de exclusão o ensino de Sociologia vá se refugiar justamente nos movimentos sociais excluídos com quem devemos a partir de agora tratar diálogos para pensar outras

formas de sociedade à partir da educação e à partir das pautas destes movimentos.

Apesar de que este posicionamento aponte para uma retirada do cânone acadêmico da Sociologia e do seu ensino não podemos deixar de pensar que há uma necessidade apontada pelo fato que devemos nos alterar após profunda reflexão.

Apesar da analogia personalista, não podemos esquecer de dois momentos da Antropologia pautadas na fala de Clifford Geertz (2008) em sua interpretação densa das culturas: Há uma necessidade, inclusive de interesse, que as ciências se renovem na busca constante de seus objetivos e na Antropologia, com o chamado “fim do outro” foi preciso olhar para “si mesma” e rever seus limites epistemológicos e metodológicos. Aponto então que cabe agora aos cientistas sociais preocupados com o ensino de Sociologia pensar alternativas outras para esta questão.

Enquanto estudante e professor de Sociologia e Ciências da Educação existe uma militância a favor da manutenção da Sociologia enquanto disciplina e apesar do trato antidemocrático do governo Michel Temer ainda acreditamos na possibilidade da existência destes debates na educação básica e também não parte-se do pressuposto que havia uma “democracia plena” no que tange ao acesso e permanência do ensino de Sociologia, na verdade nossa pesquisa afirma justamente o contrário no que tange à permanência e desenvolvimento do ensino de Sociologia e formação de professores, mas sua retirada do currículo enquanto disciplina tende a representar a precarização de políticas de formação e discussão sobre a Sociologia na escola. O que não exclui nossa necessidade de diálogo para a construção de novas perspectivas para o ensino de Sociologia. Este texto é uma proposta advinda de um professor e estudante da área e objetiva levar a reflexão dentro de uma linha de raciocínio sobre este tema.

Definimos aqui alguns pontos para um diálogo mais efetivo entre Sociologia, seu ensino e pesquisa e a construção de uma razão descolonial, de um pensamento que objetive romper com as estruturas coloniais que ainda agem sobre os indivíduos na razão econômica, na construção dos saberes e do respeito às diferentes formas de vida. Esse pensamento é englobante, mas não globalizante, busca englobar em sala de aula elementos específicos dos espaços e das diferentes religiões, sexualidades, ideologias e campos teóricos para uma igualdade de validades.

Frente às crises é preciso se reinventar radicalmente e com bases móveis. Este artigo é a narrativa teórica de uma reconstrução por parte do autor em seu olhar para a Sociologia e seu ensino em todos os níveis.

Referências Bibliográficas

- BALLESTRIN, Luciana. (2013). "América Latina e o giro decolonial". Revista Brasileira de Ciência Política, 11, 2, 89-117.
- BRASIL. (1999). "Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias". Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2006). "Orientações Curriculares Nacionais." Brasília: Ministério da Educação.
- CASSUPÁ, Clóvis. (2000). "A Construção de uma identidade: História Oral com os Cassupá". In: M. N. Maciel, Narrativas do Povo Cassupá. Monografia, Porto Velho, Departamento de História.
- DUSSEL, Enrique. (1993). "1492: O encobrimento do outro: A Origem do Mito da Modernidade." Petrópolis, Vozes.
- FEIJÓ, Fernanda. (2012). "O Lugar da Sociologia nas Políticas Públicas para a Educação Básica". III Seminário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCAR, São Carlos.
- FERNANDES, Estevão Rafael. (2014). "Ensino de Filosofia e cultura amazônica. Uma apologia aos saberes periféricos". In: L. F. Danner (Org.), Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade. Porto Alegre, Editora Fi.
- FERNANDES, Florestan. (1976). "A Sociologia no Brasil: Contribuição para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento". Petrópolis, Vozes.
- GEERTZ, Clifford. (2008). "A Interpretação das Culturas". Rio de Janeiro, LTC.
- KANT, Immanuel (2012). "Crítica da Razão Pura". Petrópolis, Vozes.
- QUIJANO, Aníbal. (2005). "Colonialidade do Saber, eurocentrismo e América Latina." Buenos Aires, Publicações Clacso.
- MARIOSA, Duarcirides Ferreira. (2007). "Florestan Fernandes e a Sociologia como Crítica dos Processos Sociais". Tese de Doutorado, Universidade de Campinas.
- MIGNOLO, Walter. (2007). "*La Idea de América Latina: La Herida Colonial y la opción decolonial*". Barcelona, Gedisa Editorial.
- _____. (2008). "Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial". Caderno CRH, 21, 53, 237-250.
- _____. (2010). "*Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*". Argentina, Ediciones del signo.
- MORAES, Amaury. (2011). "Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade". Caderno Cedes, 31, 85, 359-382.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2000). "A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência- para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política de transição paradigmática". São Paulo, Cortez.
- _____. (2004). "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". In: B. S. Santos (Org.), Conhecimento prudente para uma vida decente: discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, Cortez.
- WALSH, Catherine. (2015). "*Sobre el género y su modo muy outro*". In: A. Acosta (Org.), *Alternativas descoloniales al capitalismo colonial*. Buenos Aires, Del Signo.
- _____. (2009). "*Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*". Quito, Ediciones Abya Yala.
- _____. (2001). "*La Educación intercultural en la educación*". Peru, Ministério de Educación. (Documento de trabalho técnico).

Recebido em 15/03/2017

Aprovado em 19/08/2017

Quando a Sociologia vai à escola: um projeto de extensão universitária na conjuntura política atual

Resumo: A extensão universitária, apesar de ser frequentemente ignorada, é uma parte muito importante da universidade pública, ela é uma ponte entre a universidade e a sociedade que a cerca. Esse artigo tem o objetivo de partilhar a experiência de um projeto de extensão desenvolvido por graduandos de Ciências Sociais e Pedagogia que promove oficinas para discutir e ensinar conteúdos relacionados à sociologia no ensino médio em uma escola estadual em São Paulo. Além disso, o artigo discute como o ensino de sociologia poderá ser afetado pelas atuais propostas de reformulação do ensino aos níveis estadual e federal.

Abstract: *The university extension, although frequently ignored, is a very important part of the public university, it is a bridge between the university and the society that surrounds it. This article aims to share the experience of an extension project developed by Social Sciences and Pedagogy students at the University of São Paulo, that promotes workshops to discuss and teach contents related to sociology in a public high school at São Paulo. Furthermore, this article discusses how sociology education could be affected by the recent education reforms carried out by the current government.*

Introdução

Este artigo procura apresentar reflexões sobre um projeto de extensão universitária desenvolvido por alunos de graduação e licenciatura do curso de Ciências Sociais junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que tem como mote desenvolver oficinas e discussões a partir de temáticas referentes às Ciências Sociais junto a alunos e alunas frequentadoras de escolas públicas da rede estadual de ensino de São Paulo, em particular do Ensino Médio. Essa proposta deve-se à necessidade de contato, ainda que pela via de um artigo acadêmico e dentro de seus limites, de compreender outros trabalhos de mesma envergadura e, com isso, ampliá-lo.

O artigo 207 da Constituição Brasileira estabelece a indissociação do ensino, pesquisa e extensão na estrutura universitária. Nesse sentido, o projeto de *extensão Sociologia em Movimento*, orientado pela Professora Dr.^a Márcia Gobbi, que reúne alunos de graduação para a realização de oficinas de sociologia em uma escola estadual, serve como forma de relembrarmos a importância da extensão nesse tripé universitário, pois serve como complementação da formação acadêmica dos graduandos e como forma de comunicação entre o conhecimento produzido pela universidade e a sociedade.

Dessa forma, para nós, a extensão universitária acontece quando a comunidade interna da Universidade relaciona-se com a comunidade que a cerca, partilhando com ela o conhecimento que é produzido na universidade. Como explica Cláudia Oliveira (2004), esse é um espaço no qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular se encontram, propiciando a troca entre os dois e promovendo o crescimento de ambos.

O Grupo de extensão Sociologia em Movimento entende que a extensão é uma parte fundamental da universidade, pois ela proporciona maior integração da universidade com a sociedade da qual ela faz parte. Nossa experiência com a extensão mos-

tra que ela permite a aprendizagem tanto para os extensionistas quanto para a comunidade externa. Aos alunos universitários o projeto trouxe valiosa experiência nas práticas de ensino; aos alunos do ensino médio permitiu uma nova abordagem do que é ensinado na disciplina de sociologia.

Em avaliações contínuas realizadas no decorrer do processo das oficinas e em reuniões sistemáticas de todo o grupo participante do projeto de extensão podemos considerar que as temáticas abordadas – que serão mais bem apresentadas no corpo do artigo – definidas a partir de observação dos e com todos os envolvidos têm resultado em participação constante de estudantes do ensino médio. Ao mesmo tempo, ensejam debates, maior participação em processos decisórios na escola sede do projeto e ampliação do repertório teórico em conjugação àquele já trabalhado em sala com o professor responsável pela disciplina de sociologia em tempo regular.

O grupo de extensão foi criado em 2013 por uma iniciativa de alunos das Ciências Sociais interessados na leitura de textos de Paulo Freire e em seus ensinamentos em prática. Na segunda metade do ano de 2015, passou a fazer oficinas regulares em uma escola estadual de Osasco, região metropolitana de São Paulo, no contraturno dos alunos do ensino médio uma vez por semana. O projeto foi formalizado na Universidade de São Paulo em 2016 e passou a ser orientado pela professora Márcia Gobbi da Faculdade de Educação. Atualmente o número de participantes da graduação é em torno de 15. Cada oficina conta, geralmente, com a participação de 4 ou 5 extensionistas e um número variável de alunos da escola, mas com frequência média de 15 alunos.

No olho do furacão: ensino de sociologia, reformas na educação e a sociologia nesse movimento

É necessário contextualizarmos o momento político em que nos inserimos, em março de 2017,

Fernando Lau-
danna

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo –USP, membro do grupo de extensão “Sociologia em Movimento”.

Contato:

fernando.blau-danna@gmail.com

Gabriela Sawaya

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo –USP, membro do grupo de extensão “Sociologia em Movimento”.

Contato:

gabriela.sawaya@usp.br

Heven Carneiro

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo –USP, membro do grupo de extensão “Sociologia em Movimento”.

Contato:

heven.almeida@usp.br

Palavras-chaves:

Extensão-universitária; ensino-de-sociologia; educação.

Keywords:

University-extension; sociology-education; education.

Isabela Lira

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo -USP, membra do grupo de extensão "Sociologia em Movimento".

Contato:

isabelalira17@gmail.com

Júlia Audujas**Pereira**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade de São Paulo -USP, membra do grupo de extensão "Sociologia em Movimento".

Contato:

julia.audujas.pereira@usp.br

Sofia Maria Barreto de Andrade

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo -USP, membra do grupo de extensão "Sociologia em Movimento".

Contato:

sofiamariabarreto@gmail.com

Natália Salan**Marpica**

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

Contato:

nataliasalan@yahoo.com.br

pois o país passa por uma série de propostas de mudanças educacionais, que trazem consequências específicas para a escola pública e para o ensino da sociologia como disciplina escolar.

O ensino de sociologia passou a ser obrigatório em junho de 2008, com a Lei nº 11.684, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Mas mudanças na atual conjuntura propõem uma série de modificações educacionais que ameaçam o ensino de sociologia, como a PEC 55, a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, lançadas pelo governo do presidente Michel Temer (que assumiu o poder após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff), e o projeto de lei da Escola sem Partido no Estado de São Paulo. Cada uma dessas novas políticas implementadas afeta de maneira diferente a educação pública em geral e também, mais especificamente, o ensino de sociologia e seus conteúdos abordados por profissionais especialistas na área, já que tramita também a proposta de um chamado notório saber que permitiria, a quem o possuía, atuar no magistério em distintos níveis de ensino.

Parece-nos latente, portanto, apresentar que medidas são essas e por que nosso projeto de extensão vai na contramão delas, buscando, mesmo em seu pequeno espaço, um ensino de qualidade, aberto à pluralidade de ideias e focado no ensino da sociologia como disciplina cujos conteúdos podem comportar-se como fomentadores de um modo sociológico de pensar sobre distintos contextos e relações sociais já arraigadas em todos, contribuindo de modo crítico. Como escrevemos nosso artigo no olho do furacão, não basta afirmar que se trata de um momento de crise. À mesma somam-se incessantes ataques à educação cujos efeitos ainda não sabemos exatamente quais são, sobretudo aqueles concernentes à formação das juventudes atuais e futuras.

Importa desde já contextualizar nossa escrita e que vem ao encontro da proposta de extensão já mencionada; afinal, em que momento partimos para as escolas discutir sobre sociologia com alunos e alunas de escola pública da periferia paulistana? Como o projeto se desenvolve entre as turbulências dos processos políticos cotidianos? Primeiramente, destacamos a Proposta de Emenda Constitucional 55 (inicialmente PEC 241) como um dos mecanismos recentes que afronta a luta pelo ensino público de qualidade no país. O discurso político por trás de sua implementação, como a única solução para a crise econômica que se desenrola atualmente, esconde um projeto político que visa à retirada de recursos públicos de áreas de necessidade básica, tais como saúde e educação. Tal Proposta de Emenda Constitucional define limites nos exercícios financeiros pelos próximos vinte anos, indo na contramão daquilo definido pela Constituição Federal no Art. 212:

"A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino". (BRASIL, 1988)

Com a aprovação da PEC 55, os gastos com a educação passam a não ser mais calculados a partir da receita resultante dos impostos da União, mas se tornam apenas uma atualização dos números obtidos em 2016, sendo corrigidos anualmente pela inflação, sem acordar com as possíveis mudanças nas arrecadações tributárias, como os incisos I e II do § 1º do art. 102 da PEC 55 descrevem:

"I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária." (BRASIL, 2016a, p.2)

Dessa maneira, a PEC 55 desvincula os gastos com educação da receita federal. Se antes os gastos com a educação eram proporcionais à receita, e cresciam conforme a ela, após a implementação da PEC 55 haverá um descompasso entre a situação econômica e os gastos destinados à área de educação. Tal medida parte do pressuposto de que aquilo calculado no período atual de crise econômica serve como base para os próximos vinte anos, desconsiderando possíveis mudanças no cenário econômico do país. Como argumenta Vieira Junior (2016):

"O que se faz quando se congela as despesas primárias para os próximos vinte anos no âmbito do Poder Executivo, com base nas despesas efetivamente realizadas em 2016, num cenário recessivo, de retração de investimentos, em que foram constatados os maiores contingenciamentos na execução orçamentária dos últimos vinte anos, é estender, por um período de tempo absolutamente desarrazoado, as restrições e insuficiências hoje verificadas na implementação das políticas públicas." (p.17)

Fica claro como tal emenda pode acarretar consequências drásticas para a educação no Brasil, alterando aquilo definido constitucionalmente pelos próximos vinte anos e diminuindo gastos com uma área que já se encontra debilitada. Veremos também como as outras medidas que estão sendo debatidas atualmente também têm consequências drásticas ao ensino público e ao ensino de sociologia.

Em segundo lugar, o Senado aprovou no dia 08/02/2017 a medida provisória de número 746 que irá reformar o ensino médio do país. Estabelecida num momento peculiar, no qual a agitação política era elevada, essa reforma foi arbitrária, desconsiderando o diálogo com a sociedade; seu caráter de urgência não se justifica para um tema de tama-

nha importância. Nessa nova medida, português e matemática continuarão como disciplinas obrigatórias durante todo o ensino médio, mas outras disciplinas serão optativas. A partir dessa estrutura, as escolas deverão oferecer pelo menos um entre cinco diferentes tipos de “itinerários formativos”, possibilitando a ênfase no desenvolvimento de algumas matérias em detrimento de outras – cabe aos alunos a escolha do itinerário. No entanto, caso a escola não tenha dinheiro para financiar a demanda por algum itinerário específico (o que provavelmente se agravará com a aprovação da PEC 55), caberá aos alunos que aceitem o conteúdo oferecido ou que procurem outra instituição de ensino para completarem os seus estudos.

Dessa maneira, os estudantes mais prejudicados serão aqueles provenientes de regiões com poucas escolas, assim como aqueles que não têm a possibilidade de se mudar de um lugar para outro. O texto da Medida Provisória apresenta uma proposta em que “a base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2016b, p.2). Dessa forma, o texto fica abrangente e não explica claramente o que será abordado em cada disciplina e qual o formato. Concomitante a isso, a discussão feita pela mídia foi mal explicada e grande parcela da população não compreendeu de fato o que ocorreu.

Determinar que a sociologia possa ser apenas um conteúdo e não uma disciplina gera a manutenção do ensino como avesso à formação de indivíduos críticos – a sociologia no ensino médio poderia funcionar como uma ferramenta de análise crítica, por meio do estudo das diferentes formas de encarar a sociedade e da leitura dos autores fundamentais dessa ciência. Apresentar a sociologia apenas como conteúdo permite que professores de outras matérias abordem assuntos próprios dos cientistas sociais, desconsiderando a extensão e complexidade dos temas estudados; da mesma forma, o exercício de análise crítica da sociedade deve ser algo constante na vida dos estudantes do ensino médio – como participar ativamente da política sem conhecer e entender a própria realidade?

Já o projeto de lei N.º 867 de 2015, que propõe o “Programa Escola sem Partido”, é a terceira proposta política de nossa conjuntura atual que configura uma ameaça ao ensino, não só de sociologia, mas das ciências humanas em geral e do trabalho do professor. Ele trata os conteúdos das disciplinas dessa área como sendo somente destinados a uma “doutrinação” dos alunos, e não como contribuição científica do campo para a melhor compreensão da sociedade e de sua própria realidade. E, para além dos princípios que já são previstos na Constituição Federal, como “a liberdade de consciência e de crença”, ou “a neutralidade política, ideológica e religiosa”, o programa Escola Sem Partido possui justificativas que pressupõem a falta de criticidade e opinião própria dos alunos, tirando sua autonomia, e que atacam diretamente a formação e a liberdade do professor para tratar de assuntos que lhe parecem relevantes:

“5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;” (BRASIL, 2015, p.8)

Vasconcellos (2016) diz que “o problema apontado é que o artigo 5º da Constituição Federal garante a liberdade de expressão, enquanto o artigo 206 garante a liberdade de ensino”, portanto essa justificativa do Programa Escola Sem Partido estaria equivocada “pois o artigo 206 não substitui o artigo 5º, mas se soma a ele” (VASCONCELLOS, 2016). Sendo assim, impedir que o professor trate de determinados assuntos em sala de aula, bem como privar os alunos de uma convivência com diferentes formas de pensamentos, dado que o pluralismo de ideias também é previsto em Constituição, são práticas inconstitucionais.

Dado tal cenário político, torna-se latente a discussão sobre o ensino de sociologia, algo que nosso projeto pretende tratar. Entendemos que as aulas nas escolas públicas dentro do horário letivo não devem ser substituídas, mas podem apresentar um formato mais aproximado da realidade social dos estudantes, trazendo temas atuais e dinâmicas de grupo menos assimétricas. Desse modo, queremos deixar claro que a extensão universitária não trata de uma proposta alternativa à disciplina escolar e sua presença na escola como componente curricular, trata-se sim de apresentar práticas incluídas aos alunos e alunas do ensino médio que contribuam com sua formação, somando-se aos conteúdos propostos pedagógicos e didáticos praticados pelo professor de sociologia da escola e que já estão em curso.

O objetivo do Sociologia em Movimento, fazendo um contraponto às medidas políticas aqui apresentadas, é buscar maior pluralidade de ideias e abertura a discussões e debates, colocando o aluno em posição de autonomia sobre seu conhecimento, assim como compreender a sociologia como uma disciplina de extrema importância para a escola pública. É nesse ponto que, diante da atual conjuntura, o projeto de extensão encara desafios com relação ao ensino de sociologia, uma vez que busca promover o ensino de uma matéria desvalorizada pelas novas políticas educacionais através de métodos de ensinamentos mais democráticos e abertos.

E a sociologia nesse movimento? O projeto

Os estudantes do curso de Ciências Sociais, dentro da realidade da USP, costumam alegar a falta de preparação adequada para atuarem como professores do ensino médio. No bacharelado não há qualquer formação específica para docência durante a graduação e mesmo na licenciatura, curso específico para formação de professores, essa preparação se mostra tímida, já que conta com poucas horas de estágio e para efetivação da prática docente e

reflexões necessárias para a mesma:

"Para mais de 2.000 horas do bacharelado [em Ciências Sociais, na USP], somam-se 660 horas de licenciatura (360 horas de disciplinas teóricas + 300 horas de estágio). Se tomarmos as disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II, que tratam especificamente da formação do professor de sociologia, contamos 360 horas (120 horas de disciplinas teóricas + 240 horas de estágio). [...] Esse resumo crítico tem por objetivo registrar para o debate essa situação insatisfatória em que se encontra a formação de professores na principal universidade do país, que, se não conseguiu apresentar uma solução para o problema, tem servido de modelo desde os anos de 1930." (MORAES, 2003, p. 14).

Assim, esse projeto se mostra importante para o desenvolvimento de uma prática de ensino e reflexão por parte dos estudantes de Ciências Sociais desde os primeiros anos do bacharelado. Dada essa demanda de formação, surgiu no curso de Ciências Sociais em 2015 um Núcleo de Extensão que tinha como intuito criar uma ponte entre o conhecimento acadêmico do Bacharelado e o ensino de Sociologia no ensino médio. Atualmente o projeto é composto tanto por alunos(as) da licenciatura quanto do bacharelado.

As primeiras tentativas e experiências possibilitaram a percepção da necessidade de encontrar alternativas para o ensino sendo que determinados conteúdos abordados distanciam-se da vivência e da realidade dos estudantes implicados, bem como de seus modos de viver e os locais em que a escola e suas famílias situam-se. Há ainda metodologias que se desencontram das expectativas e formas cotidianas de lidar com mundos que partem das juventudes e ainda, as tão propaladas vozes dos estudantes encontra-se abafadas pelos corredores e pátios, escondidas em manifestações que, por vezes, são avaliadas como menores ou passam ao largo da compreensão dos demais segmentos que compõem a escola. Assim, o ensino torna-se pouco afeito e significativo para os envolvidos.

Não se trata da chamada descrença no aluno, ainda presente em discussões em sala de professores e outros espaços, ao contrário disso, temos aqui verdadeira aposta em suas capacidades e pulsações de vida concernentes à escola e suas representações. É problematizá-la como espaço de encontros entre jovens e destes com distintos processos de construção de conhecimentos. Como em Dayrell & Reis (2007) a condição juvenil, suas culturas, demandas e necessidades devem ser problematizadas e também como ponto de partida para se pensar o ensino, nesse caso, de sociologia. O projeto Sociologia em Movimento, ora em curso, tem como princípio seguir um caminho em que as juventudes sejam não apenas observadas, mas também compreendidas como parte fundamental para a construção de práticas pedagógicas, composição das escolas em sua forma espacial, temporal e curricular, sem es-

quecer-se das relações entre todos os segmentos das unidades escolares.

Nosso grupo se reúne pelo menos duas vezes na semana para discutir coletivamente a preparação dos temas e formatos que utilizaremos nas oficinas. Nós vamos à escola, regularmente, uma vez por semana para desenvolver as oficinas durante a tarde, no contraturno das aulas regulares do Ensino Médio que acontecem pela manhã. A dinâmica das oficinas mudam constantemente, mas costumam ser centradas em jogos pedagógicos, recursos visuais, textos de fontes variadas e discussões sobre as experiências de vida dos alunos, relacionadas a temas da sociologia. Esse formato tem mostrado a possibilidade de ressignificar o espaço escolar, geralmente visto com maus olhos pelos alunos e alunas, mas que a partir das oficinas passaram a vivenciar esse espaço de aprendizagem de formas mais positivas.

A Experiência do Projeto em uma escola estadual de São Paulo

a) O papel da Extensão na formação do professor da rede estadual de ensino e dos estudantes de graduação de Ciências Sociais:

Ao adentrar na escola estadual em São Paulo, a extensão seguiu em parceria com o Professor de Sociologia dos três anos do Ensino Médio. Ao longo de um ano e meio presente na escola ele tem acompanhado oficinas sempre que possível, debatido e sugerido temas para que trabalhássemos durante as oficinas, feito a leitura de textos base que usamos para preparar temas e pensar práticas pedagógicas e também concretizado algumas propostas dadas nas oficinas em suas aulas de sociologia em sala de aula, embora não participe das reuniões do grupo ou do planejamento das oficinas.

O projeto de extensão possibilita uma troca entre a experiência prática do professor regular com os alunos de graduação, além de estar em contato com práticas pedagógicas e discussões políticas e sociais sobre sua formação de origem contribuindo, assim, de modo concomitante, para a formação docente e discente.

b) A relação dos alunos da escola com o conhecimento da sociologia e mapeamento dos alunos frequentadores da oficina:

Os alunos que participam das oficinas estão no ensino médio (de 15 a 18 anos) e estudam de manhã, as oficinas são feitas a tarde, no contraturno. Não são obrigatórias, mas o professor de sociologia concede aos alunos que participam das oficinas pontos a mais na média. Contudo, atualmente entendemos isso apenas como um dos fatores que determinam a participação dos alunos, dado que muitos dos alunos que frequentam as oficinas hoje em dia o fazem por real interesse ou curiosidade. A composição da sala é bastante variada: existem alunos que são classificados pela escola como "bons alunos", aqueles que tiram boas notas, também existem alunos que são classificados como "maus alunos", incluindo alunos repetentes.

A partir das experiências já realizadas nesse formato de oficina, foi possível notar que a relação que

os estudantes estabelecem com o conhecimento sociológico se transformou. Uma vez que perceberam que o conhecimento das ciências sociais pode ser construído a partir de sua realidade e utilizado para explicar a mesma, o desinteresse cotidiano cedeu lugar à curiosidade do saber, que é fundamental para construção do conhecimento. Utilizamos, por exemplo, o recurso do teatro inúmeras vezes na construção de situações conhecidas, em que, por meio de ações improvisadas, os alunos encenaram cenas como uma batida policial, uma conversa entre pais e filhos, uma situação com a namorada, sendo isso a base para tratar de assuntos mais abrangentes da sociologia.

Alguns temas já trabalhados com os alunos foram os fundamentos do discurso meritocrático, a questão da ostentação nas músicas atuais e seus significados, a cultura do estupro, a estrutura do capitalismo, a presença da hierarquia nas relações sociais, entre outros. Dois temas que dedicamos mais tempo foram o racismo estrutural da sociedade brasileira e questões de gênero.

O projeto também teve a oportunidade de levar os alunos para visitar uma aldeia indígena no Estado de São Paulo, visita esta que nos permitiu trabalhar o etnocentrismo e culturas diferentes da ocidental – o próprio guia da aldeia tratou de responder a todos os tipos de perguntas que os alunos tinham, como por exemplo: “Vocês fazem guerra com aldeias vizinhas?”. Os estudantes tiveram que percorrer um caminho no meio da floresta; passaram boa parte do trajeto reclamando, mas, ao mesmo tempo, questionavam sobre o estilo de vida daquele povo. Sob uma chuva de perguntas, o guia colocou à prova todos os tipos de questionamentos que os alunos tinham sobre o “ser indígena” – “Por que vocês usam camiseta?”, “Vocês andam de skate?” etc..

A metodologia das oficinas sempre foi elaborada a partir de discussões entre os alunos de graduação participantes do projeto e eram debatidas na medida em que eram aplicadas. Diversas vezes fazemos rodas de conversa, nas quais surgem os mais diferentes temas de debate, geralmente assuntos que esses alunos não têm abertura para discutir em nenhum outro espaço, como homossexualidade, questões de gênero, racismo, e até religião.

A cada oficina buscamos novos meios de ensinar a troca de ideias e ao mesmo tempo trazer conhecimento sociológico, seja por meio de debates, recursos visuais, leituras adaptadas de textos, jogos e dinâmicas. Para discutir o discurso meritocrático criamos um jogo em que cada personagem, interpretados pelos próprios alunos, de acordo com determinadas características (cor, gênero, histórico familiar) tinha um objetivo: responder aos anseios comuns da sociedade ocidental, ou seja, ser bem sucedido. Ao final do jogo, as características iniciais de seus personagens definiram onde tinham chegado, o que causou um grande furor na aula e abriu espaço para um amplo debate sobre meritocracia.

Já para debater o conceito de mais valia de Marx criamos uma fábrica de pipas, em que o dinheiro foi representado por balas e os alunos se dividiram entre empregados e donos de fábrica, fazendo sua própria linha de montagem, sendo que no final cada

personagem recebe seu devido salário (a maior parte ao dono, e menor aos empregados). Essas dinâmicas permitem não só a aprendizagem de conceitos caros à sociologia, como promovem discussões que os fazem pensar criticamente em sua realidade e no mundo que os cerca.

Ainda, durante as nossas oficinas, realizamos com 11 alunos um questionário para sabermos o perfil social deles, os dados da pesquisa permitiram analisar em que medida as expectativas de futuro dos jovens, sendo dentre esses onze, 4 meninas e 7 meninos, onde 27% são negros, 18,18% são pardos e 18% são brancos, podem ser afetadas por aspectos do perfil socioeconômico, onde 27% possuem uma renda familiar bruta de 1.000,00 até R\$ 1275,00, 45% possuem R\$ 792,00 até R\$ 1.000,00, e 27% não responderam, e 45% possuem três ou mais irmãos, ou seja, no mínimo 63% ganham menos de dois salários mínimos. A cada 11 entrevistados 7 querem fazer carreira, com destaque a um jovem que quer fazer carreira no exército, ou seja, 63% dos jovens querem dar continuidade nos estudos. Desses 63% é importante ressaltar que 57% são mulheres. Das carreiras estão: Psicologia (28%), Física (14%), Educação Física (14%), Direito (14%) e Jornalismo (14%).

Segundo Basso, Soares e Veriguine (2013), dentro dessa visão, a escolha profissional é realizada a partir das condições sociais e históricas conforme o sujeito está inserido, ou seja, esses jovens têm relações com essas carreiras que pré determinam suas escolhas de trabalho a partir do rol de experiências vividas e de interpretação dessas experiências.

Outro aspecto a ressaltar é que 27% dos jovens que responderam o questionário já estão inseridos no mercado de trabalho e ganham em torno de um salário mínimo. Pode-se destacar que o trabalho na vida do jovem pode ser de instância de inserção social, ou seja, na produção da subjetividade ele se torna primordial para traçar o projeto de futuro de um jovem (colocando o trabalho como algo essencial para uma boa imagem social), o fato é que as pessoas de renda e classes mais baixas acabam sofrendo muito com a crise do trabalho no Brasil, isto é, a responsabilidade de seu sucesso e fracasso se instauram de uma forma muito individual, ocultando toda uma problemática social de carências de instâncias políticas. Desta forma, o trabalho acaba por ter um peso muito maior na vida dos jovens das classes populares, que diante da aceleração desenfreada do sujeito contemporâneo é pressionado a sempre estar bem sucedido. “É indiscutível que a dimensão profissional como processo de socialização no que concerne à construção e reconstrução das identidades e, assim, das próprias trajetórias de vida, ganha relevo dentro de um cenário em que o emprego vem se tornando cada vez mais raro e o mundo do trabalho, sofrendo mutações profundas” (BASSO, SOARES e VERIGUINE, 2014), ou seja, o trabalho apresenta-se muito mais na vida cotidiana desses jovens do que a continuação dos estudos com uma visão de ascensão social, sendo esses jovens o que fazem parte da porcentagem que não pensam em seguir uma carreira profissional, ou não sabem responder.

Outro aspecto importante é a escolaridade dos

pais, dos quais 72% não passaram do ensino básico, e apenas 18% são alfabetizados. Os cargos de trabalho também não variam muito sendo 72% distribuídos entre Prestadores de Serviço, Comerciantes, Trabalhador do Comércio, Trabalhadora Doméstica, Cozinheira, Trabalhador de Indústria Metalúrgica e Trabalhador na área de Construção Civil sendo 28% restantes Funcionários Públicos. Esses dados são algo significativo quando considerado os traçados dos jovens no projeto de vida, observando as carreiras já citadas que os jovens pretendem exercer, pode-se ver que muito se da escolha da profissão, sendo mostrado que almejam aquilo que os pais não conseguiram: ascensão social através de um emprego bem conceituado, que possibilite uma remuneração alta, estabilidade e uma vida mais amena e sem esforço braçal nos trabalhos.

A maioria desses alunos tem dificuldade na aprendizagem devido ao contexto social e pedagógico, pois boa parte não conseguiu passar de ano, encontram-se em situação de defasagem escolar. Jovens muitas vezes rotulados como “maus alunos” e marginalizados pela escola e pela sociedade no geral. Provavelmente não conseguem se desenvolver no mesmo ritmo que a escola coloca como o ideal, o que ocasiona no processo de exclusão desses alunos do sistema escolar tradicional.

Entende-se que compreender a desigualdade de oportunidades e promover reflexões que não legitimem condições sociais que tratam o habitus de estudar como dom natural e não como dom social (Bourdieu, 1966) é ir na contramão de um projeto de escola que conserva e reproduz a desigualdade, ao legitimar um tipo de escolarização que privilegia apenas um grupo social: a classe dominante. Classe essa que, ao contrário dos alunos de baixa renda, têm acesso desde o começo de suas vidas a práticas da cultura letrada, dando origem a um acúmulo de capital cultural. É isso que mantém o domínio e a hegemonia desse grupo na sociedade, perpetuando o *status quo*.

O Projeto Sociologia em Movimento no contexto das políticas atuais

Retomando a implementação da reforma no ensino médio, um dos enfoques da Medida Provisória de nº 746 seria o ensino técnico. Existe uma clara diferença entre a maneira como as escolas particulares promovem a sua imagem na mídia, como essenciais no processo de entrada na universidade, e o que a Medida Provisória pretende para os alunos da rede pública: estudantes com ensino médio completo, mas sem curso superior, ocupando posições no mercado de trabalho para funcionários de nível técnico.

A tendência das políticas educacionais atuais são de sucatear a escola pública e, concomitantemente, dar prioridade a um ensino tecnicista (como foi mostrado pela PEC 55 e pela reforma do Ensino Médio). Esse ensino tecnicista não dá espaço para o exercício de uma educação democrática, crítica e reflexiva. A escola exalta os alunos que respondem de forma positiva a suas expectativas e que se adequam bem ao sistema educacional, ao mesmo tempo em que

marginaliza e estigmatiza aqueles alunos que não se encaixam nos padrões e não atingem as metas propostas de aprendizagem (em geral descoladas de suas realidades como estudantes). Estes últimos passam, então, a ser desestimulados a participar de atividades escolares e são cada vez mais afastados do ambiente escolar.

Por outro lado, em seu pequeno espaço, o Sociologia em Movimento busca dialogar com esses alunos, buscando promover propostas de ensino que visam despertar o pensamento crítico e reflexivo com base nas Ciências Sociais e na Pedagogia. No início das oficinas esses alunos participavam delas porque ganhavam pontos em suas médias escolares na disciplina de sociologia, mas com o passar do tempo foi observado que alguns alunos passaram a participar por gostarem das discussões colocadas em sala. Ao começar a frequentar as oficinas realizadas pelo projeto, esses “maus alunos” (descrição feita inúmeras vezes pelos funcionários da escola) passaram a ser, dentro da sala do projeto, extremamente respeitosos e atentos, se interessando pelo conteúdo das oficinas e sempre dialogando e compartilhando ideias. Ficou claro para nós como seus comportamentos mudam quando estão na oficina, em comparação a momentos nas salas de aula ou pelo espaço da escola, demonstrando como o tipo de abertura que oferecemos nas oficinas cria um ambiente escolar diferenciado para esses alunos, em que eles mesmos agem de maneira diferente do que seria o “mau aluno”.

Enquanto as políticas atuais de educação tendem a dificultar o acesso dos alunos de escola pública à universidade, o projeto Sociologia em Movimento trabalha para aproximar esses alunos do conhecimento universitário e incentivá-los a entrar na universidade, caso desejem. Atualmente faz parte das oficinas conversas sobre o futuro, sobre expectativas e mais concretamente sobre cursos universitários e vestibulares, buscando não inseri-los num discurso meritocrático, mas sim apresentar diversas possibilidades, encorajando-os a pesquisar e buscar outros futuros possíveis, que não aqueles que são dados como certos.

As práticas de ensino, que já eram vigentes e que foram confirmadas (talvez aprofundadas) pelas políticas educacionais do governo atual, reafirmam a posição de aluno sem conhecimento, sucateiam o ensino público, além de escamotear a disciplina de sociologia no Ensino Médio. O projeto Sociologia em Movimento busca ir na contramão desses projetos de governo, com uma proposta de educação libertadora a partir de Paulo Freire, mas sem perder de vista a necessidade de lutar por uma educação pública e de qualidade e pela manutenção e melhoria do ensino de sociologia no Ensino Médio, compreendendo que as oficinas não devem ser substitutas do currículo básico escolar.

Conclusão

Dessa forma, apresentamos parte da proposta desenvolvida no projeto Sociologia em Movimento como modo de incitar um debate acerca das diferentes formas do ensino de sociologia e de pensar

como a extensão universitária pode contribuir tanto à universidade como para a comunidade que a cerca. Como discutimos, há grande importância na formação dos universitários pois, um projeto como o Sociologia em Movimento estabelece diálogos entre a universidade e escolas; gerando, assim: i) forma de conhecimento sobre o que está sendo ensinado, ii) possibilidade da universidade expandir o conhecimento produzido em seu interior, iii) a possibilidade de uma experiência próxima a docência que qualifica a formação dos estudantes de graduação.

Como buscamos mostrar ao longo deste artigo, a atual conjuntura política ameaça projetos como esse e o ensino da sociologia em geral. Esse projeto tem objetivos opostos àqueles sendo colocados em prática atualmente e nos posicionamos como con-

trários a quaisquer medidas que retirem a sociologia como disciplina, uma vez que a enxergamos como necessária à formação dos cidadãos, assim como somos contrários a medidas que busquem cercear a liberdade do debate de ideias e a precarizar o ensino. Contudo, apenas a extensão universitária como desenvolvimento do ensino da Sociologia não é o suficiente, é preciso que se entenda a relevância da obrigatoriedade dessa disciplina no currículo formal. Não se pode acreditar que só a extensão seja capaz de instruir os alunos do Ensino Médio do Brasil. Não se pode acreditar que consiga suprir o déficit que essas medidas políticas acarretarão na promoção do pensamento crítico e contextualização social dos alunos.

Referências Bibliográficas

BASSO, Cláudia; SOARES, Dulce Helena Penna; VERIGUINE, Nadia Rocha. (2014) "Juventude e Perspectivas de Futuro: A Orientação Profissional no Programa Primeiro Emprego". *Psicol. ciênc. prof.* 34,4:1032-1044. Brasília. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932014000401032&lang=pt>. Acesso em: 20 de março de 2017.

BOURDIEU, Pierre. (1998) "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura." In: M. A. Nogueira, A. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

_____. (2016a) "Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016". Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em 17 de março de 2017.

_____. (2016b) "Medida provisória nº 746, de 2016". Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 28 de março de 2017.

_____. (2015) "Projeto de Lei nº 867, de 2015". Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 17 de março de 2017.

DAYRELL, Juarez & REIS, Juliana Batista. (2007) "Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de sociologia no ensino médio". In: Plancharel, Alice A. e Oliveira, Evelina. *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Alagoas, Editora UFAL. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-e-Reis2007-Juventude-Escola.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2017.

MORAES, Amaury Cesar. (2003) "Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato". *Tempo Social*, 15,1. São Paulo.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim. (2004) "Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade". *Políticas Públicas e Sociedade*. Belo Horizonte, Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.

RUGITSKY, Fernando. (2016) "Para Entender a PEC dos Gastos". Disponível em: <<https://revistafevereiroblog.wordpress.com/2016/11/04/para-entender-a-pec-do-teto-dos-gastos/>>. Acesso em 15 de março de 2017.

VASCONCELLOS, Marcos. (2016) "Proibir professor de abordar temas em sala de aula contrária Constituição". In: Consultor jurídico. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2016-jun-23/proibir-professor-abordar-temas-sala-contraria-constituicao>>. Acesso em 19 de março de 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge Araujo. (2016) "As Inconstitucionalidades do 'Novo Regime Fiscal' Instituído pela PEC nº 55, de 2016 (PEC nº 241, de 2016, na Câmara dos Deputados)". Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, Brasília (Boletim Legislativo nº 53, de 2016). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em 15 de março de 2017>. Acesso em 17 de março de 2017.

Recebido em 21/03/2017

Aprovado em 26/09/2017

Formação docente: construção de diálogos sobre juventudes entre universidade e escola de Ensino Médio através da extensão universitária na Região do Recôncavo da Bahia

**Diogo Linhares
Fernandes**

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Fô bolsista PIBEX.

Contato:
dlinhares.fernandes@gmail.com

Palavras-chaves:
Formação de docentes, Universidade, Educação e Juventude.

Keywords:
Teacher Training, University, Education and Youth.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo central refletir sobre a formação de estudantes do Curso de Ciências Sociais e as possibilidades de atuação nos espaços educativos, especialmente nas escolas de ensino médio, partindo do pressuposto teórico da pedagogia das juventudes e dos estudos de condição juvenil. Além disso, deseja analisar como oficinas e dinâmicas desenvolvidas provocaram reflexões, compartilhamento de ideias e vivências diversificadas tanto em estudantes universitários quanto em educandos de nível médio. Tal estudo fundamenta-se numa promissora aproximação escola-universidade, a partir de atividade desenvolvida numa escola pública da Rede Estadual de Ensino chamada EE Padre Alexandre de Gusmão, localizada em Belém, um distrito do município de Cachoeira, região do Recôncavo da Bahia.

Abstract: *The present work has as main objective to reflect on the training of students of the Course of Social Sciences and the possibilities of acting in educational spaces, especially in high schools, starting from the theoretical presupposition of the pedagogy of the youth and studies of youth social condition. Beyond that, it aims to analyze how workshops and dynamics developed have provoked reflections, sharing diversified ideas and experiences both in university and high school students. This study is based in promising approaches between school-university, occurred in activities developed in a public high school called EE Padre Alexandre de Gusmão, located in Belém, a district of the city of Cachoeira, region of Recôncavo da Bahia.*

Introdução

A inserção de discentes da Licenciatura em Ciências Sociais na Educação Básica com jovens estudantes da escola pública é um dos fatores mais relevantes para a formação inicial de professores. Assim, o Projeto de Extensão “Juventude, Educação e Projetos de Vida”, desenvolvido na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, realizado no período do segundo semestre do ano acadêmico de 2016 gerou reflexões muito pertinentes para a temática supracitada.

Tal projeto nasce da compreensão de que o espaço pedagógico da Educação Básica é um campo formativo e experimental da Licenciatura em Ciências Sociais e da necessidade de sua continuidade. O Ensino de Sociologia como uma abordagem capaz de através de um processo dialógico e crítico discutir a realidade concreta dos jovens para tecer um caminho que possa alterar sobre formação docente, juventudes, educação e projetos de vida.

Nesse ínterim, os estudos em Sociologia da Juventude constituem uma ferramenta que coopera para a compreensão das diferentes situações sociais, econômicas, culturais e de gênero em que se encontram os jovens num dado momento em que a condição juvenil é de decisiva importância na formação escolar.

Tal ferramenta contribui, por exemplo, na desconstrução ideológica de uma linha de pensamento hegemônica e elitista que insiste em caracterizar uma juventude com características sociais e raciais bem definidas como sendo problemática, inerentemente violenta e sem projetos de vida futura. Helena Barroso (1997) reflete que a juventude vem acompanhada de um certo ‘pânico moral, provoca-

ção de medos e de insegurança que desestabilizam a sociedade’. E, talvez sejam tais “características” que tornaram a juventude brasileira historicamente alvo da acusação de contrariar a ordem estabelecida.

A estrutura que estratifica a sociedade sob critérios raciais, de classe e de gênero e sexualidade coloca especialmente os jovens em uma situação desigual no que tange ao acesso a oportunidades experimentais e a possibilidades vivenciais de que usufruem classes sociais elevadas, ou melhor, mais elaboradas e forjadas pelo poder preponderante. Pode-se dizer que os grupos de jovens refletem muito bem como uma sociedade sustentada nos critérios já citados promove relações desiguais de poder e estabelece exclusões no que tange ao acesso aos bens artísticos, culturais, educacionais, econômicos e patrimoniais.

Nessa conjuntura, as Ciências Sociais e o diálogo universidade-escola podem possibilitar a formação de profissionais comprometidos com a realidade concreta dos jovens estudantes do ensino médio. Nesse sentido, portanto, poderíamos ratificar e afirmar a importância da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia e outras Humanidades na escola, já que tal mecanismo pode garantir a diferentes atores escolares a preservação do acesso aos conhecimentos críticos sobre humanidades e sociedade. Saberes esses, essenciais para formação integral dos educandos, pois a sociologia, quando instrumentalizada pedagogicamente como disciplina científica, pode formar sujeitos sociais autônomos e críticos.

Para o espaço escolar, construir o pensamento sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio requer refletir sobre qual tipo de educação é projetada para a sociedade, e entender que há disputas destes projetos, que envolvem cientistas sociais, professores e

os aparatos do estado. Tal aspecto pode repercutir na formação de jovens que irão depender do modelo de ensino, da escola e do currículo, para assim a sociologia cumprir o seu papel, o que necessita partir de pressupostos sobre a importância de desenvolver conteúdos que tratem do acúmulo das ciências sociais sobre juventude, escola e trabalho (Silva, 2007).

Ao pensar a formação docente dos futuros profissionais das ciências sociais, é preciso direcionar um olhar para as universidades que têm o compromisso de formá-los para atuar profissionalmente nas escolas da educação básica. Por isso, é relevante que tanto professores quanto os estudantes ampliem espaços para além das salas de aula da academia e sigam ao encontro das escolas de ensino médio para a experimentação de práticas de formação docente.

Foi justamente debatendo sobre as relações entre as Ciências Sociais, formação de docentes, educação e juventude no Ensino Médio que se iniciou um projeto em caráter experimental de formação para jovens alunos da universidade (UFRB) com vistas à atuação na Escola Estadual Padre Alexandre Gusmão. A instituição comporta aproximadamente 200 estudantes, em sua maioria jovens entre 15 e 18 anos, moradores de comunidades rurais do entorno da região na qual a escola encontra-se inserida.

O olhar para a educação como um campo de atuação profissional para as Ciências Sociais e Sociologia nos coloca em diálogo com Moraes (2003), o qual disserta sobre a desvalorização da educação como objeto ou campo de atuação entre cientistas sociais. Entende-se que a inserção do licenciando em ciências sociais no espaço escolar coloca o estudante da universidade, ainda em formação, em proximidade com os jovens estudantes do ensino médio que trazem em suas declarações e diálogos sobre os diferentes projetos de vida, principalmente os que se encontravam no processo de conclusão do ensino médio.

São projetos de vida narrados de forma lúdica e aberta que envolviam sonhos de ingressar na universidade, construir o próprio negócio, trabalhar, morar em outra região, constituir família, dentre outros planos. Diálogos que podemos compreender como enriquecedor ao pensar na efetivação da institucionalização desta relação entre escola e universidade com o objetivo de tornar o ambiente acadêmico também um espaço pertencente a esses jovens da educação básica.

A construção do projeto também contou com o desenvolvimento de uma integração entre os professores e a gestão da Escola Padre Alexandre de Gusmão, que participaram da elaboração das atividades do projeto incorporando as oficinas em seus dias letivos. Este caminho em conjunto garantiu um bom aproveitamento do tempo compartilhado com os estudantes. A instituição mostrou-se aberta e colaborativa com a proposta de trabalho da equipe do Projeto de Extensão. Equipe que contou com a participação de estudantes oriundos dos cursos de Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), Serviço Social e Artes Visuais, todos compreendendo a importância da provocação de diálogos sobre te-

mas que abordavam especialmente sobre educação e projetos de vida.

Assim, tornou-se cada vez mais notório que a escola necessita constituir um espaço de emancipação, formação crítico-social e de transição para o aprofundamento do conhecimento e compartilhamento de saberes que levem em consideração tanto as realidades pessoais quanto coletivas dos educandos, colaborando para a construção de um projeto pedagógico inclusivo e jamais excludente. A desconstrução da ideia de educação bancária e conteudista trazida pelo filósofo e educador Paulo Freire, que faz com que o saber seja algo depositado “na cabeça” dos estudantes a partir do que os “sábios” julgam ser adequado é criadora de conhecimentos que são verdadeiras armas ideológicas e instrumentos de combate à opressão (FREIRE, 1987). Assim, observou-se a importância de iniciar os estudos sobre educação a partir dos contextos vivenciais específicos dos jovens estudantes do ensino médio que frequentam o Colégio Estadual Padre Alexandre de Gusmão.

Considerando que o período em torno do Ensino Médio é uma fase etária que possibilita o despertar de projetos e planos de vida, mas que os mesmos exigem escolhas e decisões a serem realizadas, provocamos reflexões que traçaram que esse despertar deveria ser construído a partir das relações pessoais, sociais e dialógicas com o Outro. Já que o projeto baseava-se em trocas a serem realizadas entre estudantes universitários e do ensino médio facilitou-se a provocação de debates, dinâmicas e oficinas em que os diversos atores experimentassem seus próprios planos de vida. Nesse sentido, percebeu-se que estávamos em harmonia com Dayrrell (2005), sobre a escolha também ser um instrumento de amadurecimento, conhecimento e aprendizagem.

E, durante essa inserção no espaço escolar com os estudantes da educação básica, pôde-se refletir sobre a relação entre as escolhas, projetos de vida, e se estão diretamente ligados com as especificidades que cada aluno constrói em sua juventude, e como a sua própria formação escolar pode contribuir nas diferentes possibilidades. Com um conjunto de condições que influenciam a tomada de decisão, cabe nos atentar sobre como a escola pode recriar formas de contribuir nesse processo dentro da trajetória escolar dos jovens estudantes de ensino médio.

Desenvolvimento

Historicamente, a formação curricular do ensino médio esteve voltada para a formação humanística para atender às elites brasileiras em profissões socialmente valorizadas como nobres, diferentemente do ensino profissionalizante que sempre esteve relacionado com as classes populares, o que tornava o modelo curricular do ensino médio algo dual, um tipo para atender às elites e um outro para atender à formação de mão de obra trabalhadora (Silva, 2007).

Impulsionado com o que traz Silva (2007), o espaço educacional se abre como um ambiente de disputa de projetos para a sociedade e principalmente para manter as diferenças sociais a partir da formação escolar de jovens estudantes.

Os aprofundamentos sobre educação e espaço escolar se apresentam atuais na conjuntura política dos últimos meses com presentes discussões sobre as reformas educacionais que irão atingir as disciplinas voltadas para as Ciências Humanas e que estarão instáveis nos currículos escolares, algo digno de ser analisado de perto pelos professores e estudantes dos cursos que têm como formação as Ciências Humanas, bem como pelos profissionais da educação já atuantes neste campo.

Os atuais projetos de lei e reformas apresentados na presente conjuntura política podem refletir interesses políticos bem específicos que demarcam e disputam modelos diferentes de educação que se pautam em diferenças muito mais precisas e específicas entre alunas e alunos de escolas públicas, privadas, técnicas, urbanas e do campo.

Com as atuais reformas pensadas para o Ensino Médio, conduzem-nos elas a compreender a necessidade de buscar em qual modelo nacional de educacional o país vem investindo e quais desejam reformular para seus estudantes de escola pública. É preciso questionar os projetos educacionais que são marcados por diferenças nas oportunidades de conhecimento, infraestrutura escolar, formação curricular e desvalorização de determinadas áreas de saberes como as Ciências Humanas.

Seguindo esse caminho de reflexão sobre a educação, podemos analisar o quanto a instituição escolar é um espaço de reprodução das desigualdades. Mesmo que o acesso à escola se amplie cada vez mais, tais diferenças vão estar presas ao atual modelo da educação, logo podemos compreender o pensamento sobre como essa instituição está localizada socialmente, como traz Dubet (2003) ao citar que a própria escola é quem dirige as desigualdades e divisões sociais, não sendo ela menos inocente e nem neutra. Pelo contrário, tem como sua característica reproduzir as desigualdades sociais e produzir desigualdades entre as escolas.

Diante do que está sendo apresentado sobre o espaço escolar como um ambiente que reflete as contradições que são construídas culturalmente, socialmente e economicamente, temos na formação de docentes uma tarefa importante no comprometimento de apresentar a educação como um campo relevante de inserção, atuação e pesquisa.

Com o contexto político atual e da conjuntura social que vem sendo apresentada, onde o ensino médio tem sido alvo de reformas e a sociologia é ameaçada para não manter-se como disciplina obrigatória na Educação Básica, podemos compreender a importância de a universidade estabelecer e assumir um compromisso com a formação de profissionais da educação a partir de experiências pedagógicas ao longo do curso, através de uma inserção direta nas escolas públicas.

São inúmeras as intervenções que podem ser provocadas nas escolas e compartilhadas com os educandos com o objetivo de gerar pensamento crítico sobre suas realidades concretas e ditames e padrões ideológicos sob os quais a sociedade é construída. Essa é uma via de “mão dupla” pois fortalece ambos os processos, quer seja o de formação de professores em universidades, quer o da forma-

ção de estudantes da educação básica.

Isso indica que o conhecimento teórico produzido na academia deve estar diretamente vinculado à realidade externa da universidade. É essencial como vem sendo constantemente debatido e defendido que a formação universitária esteja materializada na escola, mesmo que inicialmente tal “materialização” seja através de oficinas e dinâmicas concentradas em temas específicos, como foi o caso do projeto citado. De qualquer forma, a importância desse exercício é estimular novos olhares e saberes dos estudantes, olhares e saberes estes que poderiam ser parcial ou totalmente desconhecidos pelos estudantes, quer universitários, quer secundaristas.

Foi dentro desses parâmetros e com o auxílio das reflexões em condição juvenil que se elaborou no referido projeto um plano de atividades que despertam nos estudantes as reflexões que seriam propostas nas oficinas temáticas.

Nesse processo de planejamento e elaboração interdisciplinar, a partir de um olhar integrado das Ciências Sociais, foi relevante pensarmos nos estudantes não como meros sujeitos e atores de um processo específico, mas como jovens humanos que cultivam todos os sentimentos que cercam as relações humanas como o amar, o sofrer, a preocupação referente à vida, os sonhos, os desejos e as propostas que modificam a realidade (DAYRREL, 2015).

Entendeu-se, então, que nesse processo as dinâmicas seriam um importante instrumento, já que elas possuem em seu cerne algo de lúdico e descontraído que possibilita espaços de interações mais aprofundados, cheios de possibilidades de interação e de estímulo para ricas atividades. Assim, percebe-se o espaço escolar não como um ambiente enfadonho, mas como um espaço rico em trocas de saberes, que têm as potencialidades necessárias de responder a questões interessantes. Mesmo com a resistência muito comum à faixa etária e sua tendência a incomodar-se com o estabelecido, é e foi possível compreender objetivos, medos e significados.

Para a Licenciatura em Ciências Sociais, que como campo do saber é perpassada por uma formação profissional que visa à docência, esse exercício pedagógico e de ensino resulta em experiências que vão fazer parte do arcabouço dos projetos políticos de educação, podendo gerar rendimento intelectual para alunas e alunos da educação básica.

Isso ocorre porque o projeto de educação escolar não se faz descolado dos rumos políticos de um país, bem como de seus caminhos ideológicos. Não raro constatamos, por exemplo, que o projeto de escolarização que vem sendo pensado para a rede pública de ensino determina relações desiguais quando equiparado à formação escolar em instituição privada de ensino.

Tais desigualdades estruturais se refletem diretamente sobre aqueles que decidem pela docência especialmente na escola pública. Os desafios apresentados a esses profissionais, ou melhor, futuros profissionais, não se ligam a um ato caridoso de ser professor, mas antes ao comprometimento desses profissionais enquanto pessoal que exerce um ofício público e como sujeitos que junto a diferentes au-

tores e atores políticos preocupam-se com o andamento da educação pública brasileira tida como um direito fundamental de cada cidadão.

Assim, nesse contexto, lembra-se que para além da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia, que se tornou obrigatório desde o decreto 11.684/2008, há para a escola a importância da atuação das Humanidades, com conhecimentos mais amplos, trazendo sérias mudanças na educação escolar ao passo que evoca a reflexão crítica sobre humanidades e sociedade. Tanto para os teóricos da área, quanto para os profissionais e estudantes do campo das Ciências Humanas, a referida obrigatoriedade é uma conquista para a educação geral e especialmente pública. Essa percepção junta-se à luta cotidiana de fazer com que essa disciplina não seja vista como marginalizada e de menos importância no currículo escolar, mas que seja reivindicada como essencial para a formação do educando.

No entanto, a desvalorização das Ciências Sociais no currículo da Educação Básica pode ser pensada como mais um reflexo de uma sociedade construída a partir do mito de valorização de determinadas áreas de saber que são historicamente consideradas prestigiadas socialmente e restritas a um grupo bem específico.

A ausência dessa disciplina no componente curricular da escola ou mesmo o seu exercício pode possibilitar a reprodução do não interesse da formação em atores sociais críticos sobre sua própria realidade. Formando indivíduos no espaço escolar que estejam distantes da compreensão dos estudos que as Ciências Humanas podem proporcionar cientificamente. Essa ausência precisa ser repensada também sobre a análise do baixo prestígio da profissionalização do docente em Licenciatura em Ciências Sociais e do quanto isso pode refletir-se na sua atuação enquanto profissional da educação. O não acesso a determinados tipos de conhecimento agrega-se também aos dispositivos de classe e raça da sociedade; assim, privar a população de refletir sociologicamente desde a trajetória escolar é trabalhar para manter tais estruturas de poder, desproporcionado que uma parcela específica de cidadãos não tenha acesso ao conhecimento.

leizi Silva (2007) afirma sobre a importância de a Sociologia fazer parte do currículo no ensino médio, mas há uma necessidade de se repensar o ensino, a educação brasileira e a formação curricular. Podemos considerar esses elementos como algo a ser trabalhado nas universidades pelos cientistas sociais que nelas estão exercendo sua função nos departamentos de ensino.

A discussão sobre que áreas do saber deverão ser ou não obrigatórias nos currículos escolares envolve diretamente a formação de docentes para atuar na educação básica, o que precisa ser analisado com compromisso pelos professores e estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, bem como pelos profissionais da educação já atuantes no campo. Com este cenário sendo formado, é necessário compreender cientificamente qual posição o país vem ocupando com o modelo de projeto educacional que vem ofertando e deseja formular para os jovens estudantes.

Um projeto marcado por diferenças nas oportunidades, desvalorização de determinadas áreas do saber e pela negação de conhecimentos específicos na formação escolar precisa ser questionado por envolver diretamente um projeto político de sociedade.

Para a formação de docentes que estão sendo formados para atuar na educação básica, está apresentado um projeto de educação que colabora para a reprodução do exercício de uma formação desigual para os jovens estudantes. Uma formação não pensada para dialogar com a realidade na qual a escola está inserida pode proporcionar uma educação descontextualizada que não atenda às expectativas de provocar na juventude a valorização da educação como um instrumento transformador nas suas vidas.

Diante dos apontamentos acima citados referentes à condição juvenil, a projetos de vida e ao ensino de sociologia nessa conjuntura política, deseja-se então pensar como o Projeto de Extensão foi elaborado. O mesmo foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar que tratou de estudantes de diferentes cursos de humanidades que contribuíram de formas diversas e significativas com as atividades de elaboração e execução.

Nesse processo, a participação dos professores da instituição escolar onde o projeto foi desenvolvido significaria um grande avanço e na experiência pôde-se constatar que tal participação fortaleceu especialmente a interação da área das Ciências Sociais com os professores da educação básica. O projeto demonstrou a desarticulação das reformas de educação que vem sendo proposta e seu descompasso com a necessária interação interdisciplinar no espaço escolar, interdisciplinaridade essa que deve incluir a especificidade do ensino de sociologia.

Por exemplo, percebeu-se que, diante dos projetos de vida dos jovens, a estigmatização das juventudes, através da visão estereotipada promovida pelos veículos de comunicação, constitui uma problemática social que precisa ser desconstruída. As características sociais e raciais que criminalizam os comportamentos e expressões artísticas e culturais de grupos de juventudes interferem em sua liberdade de transitar por diferentes espaços, especialmente aqueles urbanos.

A relevância do Ensino de Sociologia nesse quesito foi e é de demonstrar, a partir dos estudos sociológicos da juventude, a necessidade de instrumentalizar os jovens educandos como sujeitos próprios de seus contextos narrados. Isso cria instrumentos para que uma possibilidade de identificação interaja com a realidade, fazendo com que, ao passo que os mesmos se reconheçam, consigam através de um olhar científico compreender a própria realidade bem como a do grupo social no qual estão inseridos.

Caminhado para além dos percursos que a sociologia e as Ciências Sociais podem trilhar com os jovens estudantes, frisa-se a aproximação e o diálogo que foi estabelecido entre escola e universidade. Os trabalhos desenvolvidos sobre a condição do "ser jovem" foram, no fim uma jornada para o fortalecimento e estreitamento das relações entre instituição escolar e a academia, o que contribuiu

significativamente para a formação do exercício docente nesse campo.

O desenvolvimento desse projeto de extensão demonstra como atividades integrativas de inserção na educação básica para além dos estágios obrigatórios são importantes caminhos de formação docente de futuros profissionais que vão atuar na educação. Por isso, a necessidade do comprometimento em iniciar um caminho para a permanência de projetos com estes objetivos é crucial que haja uma institucionalização da relação entre Educação Básica e Universidade para além do campo da formação docente.

Metodologia

Para iniciar o projeto na já referida instituição escolar foi realizada uma análise diagnóstica instrumentalizada através de um questionário que era composto de trinta e nove perguntas abertas e fechadas organizado com todas as turmas participantes da proposta. Tal instrumento foi utilizado com alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Tal questionário tinha como função servir como uma base para o reconhecimento de perfis, ambiente familiar, inserção no mercado de trabalho, condição socioeconômica, trajetória escolar, projetos pessoais e planos futuros.

O referido questionário foi de grande valia para estudar quais temas poderiam ser abordados nas oficinas. A equipe do Projeto de Extensão reuniu-se então para pensar, planejar e elaborar o roteiro das oficinas que iriam ser compartilhadas com os estudantes. Tais oficinas foram pensadas a partir das respostas dos jovens, a partir de suas vontades e expectativas, bem como de suas prioridades de compreensão e debate.

A partir de dados e informações dos educadores da instituição, pensou-se sobre a necessidade de compartilhar com os jovens vivências universitárias que aguçassem seu desejo de optar por uma carreira através dos diversos cursos ofertados pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Resguardadas as especificidades e vontades, as oficinas foram planejadas, elaboradas e construídas por um grupo diversificado de docentes e discentes do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB.

Tal grupo elaborou a implementação do Projeto que foi denominado "Juventude(s), Educação e Projeto de Vida: Diálogo com/de/para jovem das escolas de Ensino Médio do Recôncavo da Bahia". Através da atuação do projeto de extensão universitária baseado nos estudos sobre juventudes, e inserido na escola pública, a atuação de atividades com os estudantes proporcionou um ambiente de amplo conhecimento sobre a formação docente, e a universidade como um dos caminhos possíveis a serem seguidos dentro de um projeto de vida.

Ferramentas interativas como vídeo e dinâmicas, além do desenvolvimento artístico em artes plásticas e música foram utilizadas no processo de desenvolvimento metodológico. Etapas semanais com temas específicos a serem abordados foram desempenhadas através de expressões escritas, desenhos,

diálogos, debates e outros meios pertinentes.

Para tanto, foram necessários encontros semanais do grupo de trabalho que envolvia professores-orientadores e estudantes dos diferentes cursos. Esses espaços de discussão eram essenciais para pensar leituras, autores e teorias que dialogassem sobre juventudes e preparassem os participantes para estimular e conduzir discussões com os jovens através dessa temática norteadora.

A partir desses encontros foram realizados seminários organizados por docentes da Licenciatura em Ciências Sociais e Comunicação Social com a proposta de construir percepções teóricas e práticas para a atuação com as juventudes na escola pública. Os saberes em sociologia das juventudes a partir da abordagem das Ciências Sociais abarcou diversas compreensões sobre conflitos sociais, políticos, econômicos, de gênero e sexualidade que norteiam o espaço escolar. Para além disso, tais saberes foram essenciais para pensar contribuições que resultem na melhoria da convivência escolar desde o olhar da própria juventude e dos próprios jovens.

As oficinas criaram espaços dinâmicos entre os jovens estudantes e transitaram por diferentes temas a cada semana. Inicialmente apresentou-se uma temática central que iria somar-se com os demais temas específicos que foram sendo trabalhados ao longo de todo o projeto, o questionamento principal que foi procurado despertar nos estudantes e também professores da Escola Estadual Padre Alexandre de Gusmão, foi: "O que é ser jovem?". Esse tema desenvolvido de forma lúdica intencionava discutir e desconstruir algumas impressões sobre juventude e se esse conceito estava atrelado a aspectos puramente biológicos e lineares.

Os estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Artes Humanidades e Letras construíram também o espaço de mediação dessa discussão e buscaram abrir um ambiente de compreensão que ampliasse o olhar acerca da juventude para além do critério de idade a fim de que os estudantes refletissem sobre outras especificidades formadoras desse conceito. Tal proposta foi pertinente para que fosse possível dialogar sobre as diferentes realidades do ser jovem e como muitas vezes tais realidades contrastam com aquelas do universo dito adulto.

No entanto, o espaço de discussão não foi restrito ao ambiente próprio dos jovens, mas foi ampliado para atingir a equipe pedagógica local, para que a mesma fosse estimulada a pensar sobre a condição social juvenil e como a mesma atrela-se a construção daquilo que chamamos de escola e de processo criativo. Dayrell (2005) nos lembra, por exemplo, que "levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma pedagogia da juventude, em que se consideram os processos educativos necessários para lidar com um corpo de transformação".

Todo o material utilizado e elaborado durante as semanas de atividades foi apresentado para os educadores da instituição. Os professores tiveram assim a oportunidade de analisar e observar com bastante sensibilidade os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes. Foi possível proporcionar ao corpo docente da escola que tivessem acesso às

compressões que os alunos e alunas construíram sobre juventude e projeto de vida.

A última etapa do desenvolvimento do Projeto de Extensão envolveu a participação dos jovens estudantes no espaço universitário. Os mesmos foram convidados a adentrar a universidade e foram recebidos no Centro de Ensino da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Essa experiência foi para grande parte dos jovens simplesmente inédita. Para a universidade significava a desconstrução de seus muros simbólicos e o rompimento da distância entre o campo teórico e a realidade concreta através da aproximação com a comunidade externa de jovens da Educação Básica de uma escola pública que atende estudantes oriundos do campo.

Embora a reação inicial dos jovens tenha sido de estranheza, afinal a universidade ainda constitui um ambiente intimidador para uma boa parcela de pessoas e grupos, tais sensações foram substituídas ao passo que se foi criado um ambiente interativo onde as trocas eram possíveis e o enriquecimento era pautado, o que acabou por instigar as alunas e os alunos a refletirem sobre os desafios que lhe esperavam após sua formação escolar.

Mas, caminhando para além desse percurso que a sociologia e as Ciências Humanas podem trilhar para os jovens estudantes, frisam-se a aproximação e o diálogo que foi estabelecido entre escola e universidade. Os trabalhos desenvolvidos sobre a condição do “ser jovem” foram o início de um trabalho a ser aperfeiçoado para o fortalecimento e o estreitamento das relações entre instituição escolar e academia, o que contribuiu significativamente para a formação do exercício docente nesse campo.

Considerações Finais

É preciso ainda considerar que a instabilidade de projetos políticos interfere diretamente na

permanência ou não das disciplinas de sociologia no currículo escolar, bem como compromete a atuação do profissional docente formado nessa área de atuação.

Em virtude disso e de outros fatores estruturantes é muito importante o fortalecimento da formação docente em ciências sociais interligada à experiência na educação básica, especialmente na Rede Pública de Ensino. As inserções nas escolas podem construir fundamentações práticas e teóricas que norteiam a reflexão sobre a relevância e importância do Ensino de Sociologia para a formação escolar.

O Projeto de Extensão desenvolvido pela UFRB “Juventude(s), Educação e Projeto de Vida: Diálogos com/de/para jovens das escolas de ensino médio do Recôncavo da Bahia”, foi um experimento inicial que não apenas demonstrou a relevância e importância das Ciências Sociais no currículo escolar para formação crítica do aluno e a compreensão desde sua realidade, mas ainda demonstrou a necessidade das instituições acadêmicas formadoras de professores estarem inseridas nas escolas de educação básica através de ações continuadas e projetos pontuais. A ampliação do apresentado projeto para as demais escolas da região poderá ressignificar tanto a escola quanto a universidade.

Algo que nos leva a compreender a relevância desta experiência inicial entre Universidade e Educação básica, para que tal projeto não se encerre em apenas ações pontuais limitadas em resultados muito momentâneos. É importante caminhar para o fortalecimento e institucionalização dessa relação entre escola e espaço universitário, não apenas em estágios obrigatórios, mas que ambos façam parte da construção de saberes de um e de outro e que possam estar fortalecendo a educação da região de forma comprometida.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Maria Helena. (1997). “Considerações sobre a tematização social da Juventude no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, nº6: 25-36.
- DAYRELL, Juarez. (2005). “A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.” Belo Horizonte, Editora UFMG.
- DAYRELL, Juarez. (2005). “Pedagogia da Juventude: A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos.” Disponível em <www.ondajovem.com.br/materiadet.asp?idtextp=89>. Acessado em 17 de fev. 2017.
- DUBET, François Dubet. (2003). “A Escola e a Exclusão.” nº5, p.34.
- FREIRE, Paulo. (1987). “Pedagogia do Oprimido”. 17ª. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MORAES, Amaury Cesar. (2003). “Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: Entre o balanço e o relato.” *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo – SP, v. 15, n.1, p. 05-20.
- SILVA, Ileizi L. F. (2007). “A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.” *Cronos (Natal)*, v. 8, p. 403-427.

Recebido em 20/03/2017

Aprovado em 13/07/2017

Perspectiva: O olhar dos Estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio

Bruna Tupiniquim Marques

Bacharelada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Contato:

brunatupiniquim@gmail.com

Palavras-chaves:

Sociologia; Ensino Médio; Estudantes; Narrativas.

Keywords:

Sociology; High school; Students; Narratives.

Resumo: Esta pesquisa de maneira exploratória visa demonstrar e analisar a realidade vivida no ambiente escolar do ensino médio da rede pública, expondo o que tange o ensino da matéria Sociologia no colegial, apresentando a forma como os estudantes se apropriam das Ciências Sociais atualmente. Teve-se como fio condutor de pesquisa protagonizar a perspectiva dos estudantes através de suas próprias narrativas buscando chegar o mais próximo do olhar estudantil com o objetivo de colaborar para a reflexão sobre a importância da permanência da disciplina sociologia na grade curricular do ensino médio de forma obrigatória.

Abstract: *This exploratory research aims to demonstrate and analyze the reality lived in the middle school environment of the public network, exposing what the teaching of the subject Sociology in high school, presenting the way in which the students seize the Social Sciences currently. It was made as a guideline of research to carry out the perspective of the students through their own narratives seeking to get as close to the student look with the objective of collaborating for the reflection on the importance of the permanence of the discipline sociology in the curriculum of high school of form Required.*

Introdução

Este trabalho tem como objetivo destacar os estudantes do segundo grau como protagonistas do discurso sobre a importância da matéria sociologia no período escolar, enquanto ela permanece de forma obrigatória na grade curricular do ensino médio. Com o intuito de trazer e analisar as percepções estudantis através das suas próprias narrativas ao exporem a realidade vivida no ambiente escolar no ensino básico, atentando especialmente ao que tange o ensino da matéria sociologia dentro da sala de aula, bem como suas peculiaridades, suas possíveis deficiências, seus usos e sentidos.

Ao apresentar a forma como os estudantes se apropriaram das Ciências Sociais, atualmente, no período de 2016/2017 tentaremos compreender como a sociologia é reconhecida pelos jovens estudantes do colegial, com faixa etária de 16 a 19 anos que estudam na rede pública de ensino. Este estudo foi possível de ser realizado através de um estudo de caso em um colégio Estadual localizado em Lauro de Freitas na Bahia, no período de um ano de imersão em campo. Ademais a pesquisa foi possível a partir da oportunidade do estágio obrigatório a docência exigido pela Universidade Federal da Bahia para a conclusão do curso de Ciências Sociais/licenciatura, o que possibilitou inserção da pesquisadora na sala de aula como professora de sociologia e sociologia do trabalho, durante o período de 1 ano letivo em um colégio Estadual Técnico de Ensino Médio.

Para desenvolver este trabalho foi necessário à utilização de metodologias qualitativas como rodas de diálogos, interação professora e alunos durante as aulas, aplicação de questionários abertos para o censo de 112 estudantes do último ano do ensino médio, além de entrevistas para conhecer as opiniões dos estudantes sobre a matéria sociologia e seus usos. Ao escolher a utilização de ferramentas qualitativas tentou-se com este método de pesquisa chegar próximo ao olhar dos indivíduos e suas subjetividades com o objetivo de colaborar para a reflexão sobre a importância da permanência da matéria sociologia na grade curricular da educação

básica de forma obrigatória.

As narrativas selecionadas para a construção deste artigo foram escolhidas através de critérios de maior recorrência de assunto relacionada ao tema sociologia no ensino médio e a intensidade das respostas feitas pelos estudantes do terceiro ano do segundo grau, serão estas apresentadas de forma aberta e descritiva, exatamente da maneira como os estudantes expuseram ao longo da pesquisa, através de transcrições. Desta maneira preparamos dois quadros expositivos das percepções estudantis consideradas mais fecundas, constando as 40 mais importantes narrativas/respostas realizadas pelos alunos do colégio estudado.

Desta forma consideramos importante salientar que o protagonismo juvenil fez-se de fundamental importância neste trabalho posto que compreendemos a necessidade da participação de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula, além disso entendemos que o principal foco da educação deve ser o aprendizado do estudante, posto assim, sua voz deve ter lugar entre as discussões que permeiam a importância e permanência da matéria sociologia no ensino médio de forma obrigatória, que atualmente vive um processo de instabilidade onde corre o risco de ser retirada do currículo escolar.

Sabe-se e muito se enfatiza que para aprender o aluno precisa envolver-se intelectual e emocionalmente. Isto só ocorre quando o aluno dá sentido àquilo que querem ensinar-lhe. (FREIRE, 1979). Como observou Freire o aprendizado só ocorre quando há o interesse do estudante, então queremos saber: Será que a sociologia no colégio estudado interessa aos estudantes? Apresentaremos aqui as respostas consideradas mais contundentes e articuladas que foram expostas voluntariamente pelos alunos do colégio. Bem como as críticas mais recorrentes que sofre a disciplina, entre posicionamentos a favor e contrários sobre a extinção da disciplina no ensino básico, objetivamente na perspectiva estudantil através de transcrições das narrativas escolhidas.

Com isto temos o intuito de possivelmente

apresentar um novo olhar com novas perspectivas e caminhos indicados por aqueles que entraram em contato com a disciplina no período do colégio durante os três anos do ensino médio.

Para realizar a pesquisa como já foi dito utilizou-se o método do Estudo de Caso (BECKER, 1994), o estudo de caso tem um propósito duplo: tentar chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo e também tentar desenvolver afirmações mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais (BECKER, 1994, p.118). Atentando sobre a relação da parte com o todo, cujo exemplo prático deste trabalho pretende servir para possíveis relações com a realidade de outros colégios que permanecem com o ensino de sociologia no ensino médio de forma obrigatória.

A partir disto, a construção de um diário de campo que colaborou para desenvolver questões relacionadas à pesquisa, bem como o uso de método etnográfico para poder coletar dados inicialmente e tentar a posteriori, analisar de forma crítica a realidade que se vivenciou. Assim, a pesquisa de campo pretendeu auxiliar na apreensão dos fenômenos e interpretação dos mesmos como apontou o autor Malinowski ao indicar que o dever do etnógrafo é coletar dados concretos sobre os fatos observáveis e através disso formular inferências gerais. (MALINOWSKI, 1990, p.24).

Durante a pesquisa num primeiro momento nos deparamos com um censo de 112 estudantes expondo seus olhares sobre a matéria sociologia, através de roda de diálogos realizadas 2 vezes por semana com os alunos no colégio, a posteriori foi realizado entrevistas mais específicas com 40 estudantes que se mostraram mais abertos a discutir o tema, tendo como objetivo aprofundar e compreender suas perspectivas e seus olhares como estudantes de sociologia, além disso a utilização de documentações extras utilizadas em sala de aula, como material didático, exercícios que também expuseram as opiniões dos alunos sobre a importância da sociologia, suas utilidades como disciplina, e outros documentos colhidos em campo compuseram as informações coletadas para esse artigo.

Portanto, a definição da escolha teórico-metodológica e dos métodos e técnicas de pesquisa a ela relacionada fez uso do enfoque qualitativo e sensível sobre o olhar dos estudantes no período de realização deste trabalho, protagonizando as percepções dos jovens. Por isto, escolhemos guardar os nomes dos alunos (a), que participaram da pesquisa assim como do colégio em questão, para preservar suas identidades e atentar especificamente as narrativas estudantis, posto que a análise sobre a importância da sociologia nas perspectivas dos estudantes é o fio condutor deste estudo.

1) Panorama atual da sociologia no ensino médio e sua importância social eminente

Os desafios que se apresentam para o ensino de Sociologia/Ciências Sociais nas escolas do ensino médio são inúmeros, bem como as políticas públicas que atualmente oscilam e impactam nessa atividade. Consideramos necessário repensar a importância, a pertinência e os efeitos da matéria no currículo do

ensino médio brasileiro, em especial nesse atual contexto de transformações da educação básica, onde a sociologia corre risco de ser retirada da grade curricular. Reformas e projetos de lei estão tramitando no governo, que visam transformações profundas na educação colocando em questão conquistas que já se pensavam garantidas e até mesmo o desmonte de princípios sociais arduamente estabelecidos correm risco de serem deslegitimados. Destacamos, desse modo, a centralidade do debate sobre a importância da Ciência que estuda a sociedade de forma obrigatória no período escolar, sua vivência dentro da sala de aula, buscando contribuir na divulgação e incentivo à sociologia, atentando para compreensão do momento de crise atual, olhando de maneira mais acurada essa possibilidade.

Como o Sociólogo Pierre Bourdieu indica, as Ciências Sociais contribui para ajudar a desenvolver mentalmente nos jovens e adultos a construção de pessoas mais críticas, mais politizadas, tornando-as mais envolvidas conscientemente e comprometidas com a realidade em que vive (BOURDIEU, 1983). Logo, ao compreender seu entorno, enxergam-se mais preparados para compreender, analisar e possivelmente tentar modificar sua realidade social. Podemos citar uma estudante do terceiro ano do colegial que narrou o porquê considera importante estudar sociologia no colégio “—A sociologia consegue nos desesperar, mas ao mesmo tempo nos libertar, ampliando nosso poder de compreensão e modificação” (Fala de uma estudante do terceiro ano do ensino médio).

Sobretudo, compreendemos que a sociologia no ensino médio não deve ser tratada de forma superficial ou desnecessária visto que a realidade merece a contribuição da Ciência Social para compreender e superar suas dificuldades e desigualdades sociais. Lembramos portanto, que a sociologia é a Ciência que estuda as relações sociais e para isto está obrigatoriamente preparada para fazê-lo. (BOURDIEU, 1983).

Entendemos que a aprendizagem da experiência de analisar e estranhar a sociedade possibilitada pelo ensino da sociologia no ensino médio, vivida em sala de aula demonstra de que forma é fundamental sua contribuição para os estudantes que desenvolvem um sentido de comprometimento com sua realidade social. Contudo, historicamente a sociologia nunca esteve completamente confortável no ensino médio, sobretudo por causa da instabilidade sobre a obrigatoriedade da matéria. Têm-se alguns dados importantes para reflexão: Inicialmente, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo escolar, é uma das disciplinas mais recentes obrigatórias do colégio e viveu vários momentos de retirada e reposição no ensino médio como matéria. Vemos que não se restringe ao momento de agora a perseguição para a retirada da Ciência Social no período do colegial, já que historicamente a disciplina nas escolas foi até então intermitente.

O conjunto de críticas, mais comuns feitas ao ensino de sociologia no ensino médio pelos posicionamentos contrários a permanência da disciplina no colegial ecoou de forma similar no colégio analisa-

do, foi comum ocorrer críticas aos professores que ministram as aulas de sociologia no ensino básico, críticas sobre o modo que reproduzem os conteúdos aprendidos na Universidade, sobre os diálogos entre os próprios professores/sociólogos (a) sendo compartilhadas algumas reclamações sobre não haver consensos a respeito de temas, conteúdos, metodologias para o ambiente escolar além de ser vivenciado a realidade de grande quantidade de professores de outras disciplinas dando aulas de sociologia.

Indicamos que este descompasso pode ser fruto da intermitência da presença da disciplina no universo do ensino médio, o que provocou algumas problemáticas e prováveis desinteresses de pesquisas sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico. Assim, não ocorreram de modo sistemático debates e registros dos processos de institucionalização e adequação da disciplina nos colégios, sendo isso feito de maneira profunda mais recentemente. Por isto, a presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão, mas entendemos que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem: quer aproximando esse jovem de uma análise da realidade de forma especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela atualidade. A Sociologia como espaço de realização das Ciências Sociais no ensino médio 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 política, a sociedade e o outro, isto é, o diferente. Essa potencialidade sociológica como característica fundamental das Ciências que estudam a Sociedade traz também modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar (WEBER, 1983).

Muito se tem falado do poder de formação da sociologia, 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 instantânea nem é conclusiva da Sociologia, a prerrogativa de preparar o cidadão, a sociologia também não deve ser sobre nenhuma hipótese reduzida apenas a contribuição da formação do estudante como cidadão, já que esta tem muito mais a contribuir na formação do indivíduo e da sociedade. Então, discutir a importância da permanência da sociologia que é a ciência que estuda a sociedade, no ensino médio, já demonstra a necessidade social da perspectiva sociológica dentro da sala de aula, já que não existe possibilidade de viver fora da sociedade precisamos buscar compreendê-la e decifrá-la da maneira mais profunda quanto possível, e como principal interprete da sociedade a sociologia permanece fundamental. A sociologia tem muito a contribuir no ensino médio, pois um dos papéis centrais que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais.

É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação lógicos e empíricos que justificam um modo de ser de qualquer sociedade, classe, instituições, modos de vida, ações humanas, coletivas ou individuais, a

estrutura social, a organização política, etc. com argumentos críticos e fora da superficialidade. Dessa forma, com a retirada da sociologia do ensino médio, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; considerando 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. Podemos citar como exemplo mais específico o caso da naturalização de condições estruturais como da economia, em especial a ideia de que existiria de fato um mercado para além dos homens, ao qual todos devessem obedecer. Essa concepção liberal da economia longamente aceita e defendida por Adam Smith e outros, que existiria, sobretudo no mercado uma mão invisível que controla os preços, a quantidade e a qualidade dos bens, pode ser melhor compreendida com uma análise sociológica aprofundada, demonstrando que não apenas a oferta e a procura constituem as leis determinantes do mercado.

A sociologia aparece assim como algo revelador e muitas vezes desestruturador, talvez por isso sofra tantas represárias, ao identificar que as leis do mercado não são naturais, mas instituídas, e se não são obedecidas o que se causa é uma ruptura no sistema social, com isto acaba por incomodar algumas concepções e *status quo* da sociedade. Pois só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento. Para a Sociologia está em causa afirmar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como comuns, óbvios, triviais, normais, sem necessidade de explicação, aos quais, se está acostumado e que na verdade são naturalizados. Porém, assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, ou uma doença também tem explicações, do mesmo modo as estruturas na sociedade, os problemas, as desigualdades, os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia.

Identificando as especificidades da matéria sociologia no ensino médio buscamos reconhecer suas dificuldades e características através do olhar dos alunos, atentando aos possíveis caminhos indicados pelos mesmos para atualização pedagógica e melhorias necessárias que visam e podem contribuir para a permanência da sociologia na grade curricular de forma obrigatória nas instituições de ensino da rede pública. Todo esse caminho colocado sobre a importância da sociologia é amplamente compartilhado entre os pares da área – professores/pesquisadores, mas o objetivo dessa pesquisa como apontado anteriormente é identificar e expor como os estudantes na atualidade reconhecem a disciplina sociologia no colégio, a partir de seu olhar e suas palavras. Desta forma, a seguir apresentaremos duas tabelas de respostas dos estudantes do ensino médio que foram construídas com ajuda dos próprios estudantes durante o trabalho de campo. Com as informações mais recorrentes narradas pelos alunos ao longo dessa pesquisa no período de um ano letivo.

A seguir apresentaremos duas tabelas de narrativas estudantis, compostas de transcrições dos estudantes do último ano do período secundarista. A tabela 1 foi construída com o objetivo de expor as impressões e opiniões críticas dos estudantes ao que tange o ensino de sociologia na sala de aula do ensino médio, levando em consideração o contato que os próprios estudantes tiveram ao longo dos três anos do colegial, cujo objetivo seja contribuir para o aperfeiçoamento da disciplina com o intuito de colaborar com o aprendizado dos estudantes. A

tabela 2 foi construída com o objetivo de expor as concepções dos estudantes sobre as contribuições que a disciplina teve em suas vidas enquanto matéria obrigatória no ensino médio, identificando os motivos pelos quais os estudantes compreendem a matéria sociologia como legítima e importante na grade curricular do ensino básico de forma obrigatória.

Quadros de Narrativas Estudantis

Tabela 1: Críticas realizadas pelos estudantes à disciplina sociologia

Tabela 2: As razões indicadas pelos estudantes pelas quais a Sociologia é importante e deve permanecer no ensino médio.

Tabela 1	Narrativas Estudantis (Transcrição)	Idade	Série	Sexo
1 °	"Um dos grandes problemas que achamos no ensino de Sociologia no colégio tem sido a transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior."	18 anos	3 °	Masculino
2 °	"Precisa-se melhorar a mediação pedagógica entre professor, conteúdo e alunos."	18 anos	3 °	Feminino
3 °	"Muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. Que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo."	18 anos	3 °	Masculino
4 °	"Os alunos que aqui estão, estudam sociologia não por escolha, mas por obrigação, não estamos aqui para sermos sociólogos, os professores de sociologia precisam aprender a falar a nossa língua."	18 anos	3 °	Feminino
5 °	"A sociologia não pode se reduzir apenas à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência falando de Durkheim, Marx, Weber ou uma simples leitura na frente dos alunos."	17 anos	3 °	Masculino
6 °	"Sentimos falta de conexões entre os assuntos das diferentes séries, 1, 2 e 3 anos do ensino médio, os assuntos ou ficam se repetindo se for o mesmo professor, ou não tem conexão se forem professores diferentes."	17 anos	3 °	Masculino
7 °	"A linguagem com que ensinam as Ciências Sociais na sala de aula não consideramos adequada."	18 anos	3 °	Feminino
8 °	"Queremos saber melhor para que serve a sociologia, para trabalhar com o que? Qual o papel que a disciplina desempenha na vida da gente?"	19 anos	3 °	Masculino
9 °	"A sociologia revela um caráter questionador, muitas vezes identificado como irônico e desestabilizador."	18 anos	3 °	Masculino
10 °	"... infelizmente os professores sociólogos raramente incorporam uma perspectiva literária quando escrevem ou falam."	18 anos	3 °	Feminino
11 °	"Diferentemente das outras disciplinas da escola a Sociologia não chegou a um conjunto de conteúdos sobre os quais haja unanimidade para ser abordado nas aulas"	17 anos	3 °	Feminino
12 °	"Não há consenso sobre vários tópicos e/ ou perspectivas entre os professores da mesma matéria."	17 anos	3 °	Feminino
13 °	"Outros professores, de outras matérias sempre dão aulas de sociologia."	16 anos	3 °	Masculino
14 °	"Parece que não constituiu ainda uma comunidade de professores da disciplina que tenham consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino na sala."	18 anos	3 °	Masculino
15 °	"Os professores às vezes ficam num nível muito abstrato, dificilmente consegue trazer para a realidade a discussão com os alunos."	16 anos	3 °	Feminino
16 °	"Propomos recortes de temas para o ensino da Sociologia de forma estruturada e mais acessível a nossa linguagem adolescente."	16 anos	3 °	Feminino
17 °	"Articular melhor conceitos, teorias e realidade social partindo de casos concretos"	17 anos	3 °	Feminino
18 °	"Recortes da realidade em que se vive, não se pode tratá-los como se fossem 'coelhos tirados de uma cartola' numa apresentação de mágica."	18 anos	3 °	Feminino
19 °	"Práticas de ensino e recursos didáticos são inadequados e ultrapassados"	17 anos	3 °	Masculino
20 °	"O vocabulário dos professores de Sociologia é difícil e isso dificulta a compreensão do assunto. Usa-se palavras que nunca ouvimos falar."	16 anos	3 °	Masculino

Tabela 2	Narrativas Estudantis (Transcrição)	Idade	Série	Sexo
1 °	"Não se deve reformar o ensino médio empobrecendo a educação."	17 anos	3 °	Feminino
2 °	"A sociologia colabora para a formação do estudante de forma mais completa e mais humanística."	19 anos	3 °	Masculino
3 °	"Porque é obrigatório a Sociologia enquanto disciplina na educação básica desde 2008, na Lei 11.684."	17 anos	3 °	Feminino
4 °	"Desenvolve o raciocínio crítico para compreender e problematizar a realidade na qual estamos inseridos."	18 anos	3 °	Masculino
5 °	"Ajuda a formar cidadãos para vida não apenas para o mercado de trabalho."	18 anos	3 °	Masculino
6 °	"É um direito uma escola pública de qualidade, mesmo que não pareça. Na qual todas as matérias tenham assegurado seu espaço de importância."	18 anos	3 °	Masculino
7 °	"Para elevar o conhecimento a um patamar além do senso comum ou das aparências, a sociologia oferece uma visão ampla da realidade e explica como ela acontece."	18 anos	3 °	Feminino
8 °	"Pela necessidade de explicar a existência e as formas de organização da sociedade que estamos inseridos e as outras também."	18 anos	3 °	Feminino
9 °	"O direito a possibilidade de um conhecimento científico do mundo social."	17 anos	3 °	Masculino
10 °	"A sociologia possibilita enxergar as coisas de outras maneiras, nos obriga a colocar em prática o senso crítico."	17 anos	3 °	Masculino
11 °	"A sociologia desenvolve nossa curiosidade sobre política, economia, desigualdade social, etc."	19 anos	3 °	Masculino
12 °	"A sociologia apresenta nossas responsabilidades com a sociedade, com as pessoas e instituições."	17 anos	3 °	Feminino
13 °	"A matéria nos leva ao questionamento, tão incomum nos dias atuais."	17 anos	3 °	Masculino
14 °	"A sociologia nos desespera e nos liberta ao demonstrar as dinâmicas sociais."	18 anos	3 °	Feminino
15 °	"Desenvolve a capacidade de ver por trás das aparências, como mágica."	16 anos	3 °	Feminino
16 °	"A sociedade fica mais fácil de ser compreendida com a sociologia no ensino médio, no período da adolescência."	17 anos	3 °	Masculino
17 °	"A sociologia ensina assuntos essenciais para viver na sociedade."	16 anos	3 °	Masculino
18 °	"A sociologia nos dá esperança para melhorar as coisas."	18 anos	3 °	Feminino
19 °	"A sociologia nos ajuda a deixar de ser alienado e ignorante sobre assuntos importantes que nenhuma outra disciplina no colégio explica."	18 anos	3 °	Masculino
20 °	"A sociologia contribui para construir nossa identidade."	17 anos	3 °	Feminino

As narrativas estudantis expostas nos quadros procuraram contribuir para a discussão a respeito da sociologia no ensino médio a partir das percepções dos jovens alunos que estavam atentos a importância e as possíveis deficiências que atualmente a matéria sociologia goza entre eles. Percebeu-se que a riqueza da sociologia para os estudantes é a possibilidade de sobressair para além das aparências imediatas, que a individualidade da disciplina está em reunir, ao mesmo tempo, o olhar de desnaturalização crítico e compreensivo em relação aos fenômenos sociais. Com isto, consegue tomar seu objeto de estudo como sociais, históricos, frutos de relações complexas, relações essas que precisam ser compreendidas em suas raízes de forma ampla e interligada a outros fenômenos.

A sociologia analisada através do olhar estudantil também considerou que compreender e se propor a explicar as relações sociais através das dinâmicas que vivenciamos de maneira estruturada no dia a dia se faz necessário para qualquer cidadão comprometido com a sociedade, pois os estudantes parecem ter identificado que ao amadurecer seu olhar de forma crítica e concisa consegue analisar a realidade que estão inseridos de forma mais acurada. Posto isto, parecem ter entendido que explicar os fenômenos sociais é função primária intransferível da sociologia, que contém desde sua origem a capacidade de analisar e desnaturalizar a realidade social, desta forma a maioria dos estudantes entrevistados considerou fundamental o contato com essa possi-

bilidade mais acurada da sociedade o quanto antes, e o colégio deveria ser o ambiente legítimo que proporcionara isso de forma mais igualitária.

Em suma, ao analisar de forma qualitativa as críticas realizadas pelos estudantes do ensino médio que tiveram a possibilidade do contato de forma obrigatória com a sociologia no colégio percebemos que existe um longo caminho também a ser melhorado na matéria sociologia. As indicações sugeridas pelos estudantes caminharam principalmente ao que tange a docência comprometida dos profissionais (professores) que ministram a disciplina no ensino médio, uma "institucionalização" dos temas abordados para que não exista muita divergência entre os professores, isto parece gerar ansiedade e confusão nos estudantes, a criação de uma rotina estruturada com os conteúdos que devem ser passados, um vocabulário que possibilite a compreensão dos alunos, conhecido como falar de forma mais clara, tentando se aproximar de um vocabulário mais usual e simples. Não se delimitar aos conteúdos dos livros/clássicos, sempre buscar trazer para o concreto, o próximo, pois a abstração absoluta, ou muita distância do objeto estudado parece gerar um desinteresse geral. Foi apontada também a necessidade de incorporar o hábito de fazer uso de instrumentos tecnológicos e poéticos além de colocar como prioridade a necessidade da construção de uma identidade da matéria sociologia que fique registrada na percepção dos alunos.

Para continuar a seguir junto ao protagonismo

estudantil preferimos, sobretudo expor as narrativas sem profundas análises e críticas, posto que quaisquer análises já incorporam juízos e possíveis sobreposições do olhar do pesquisador sobre o olhar do aluno. Escolhemos tentar deixar as impressões estudantis se expressarem por elas mesmas, com o objetivo de tentar deixá-las as mais fidedignas o quanto possível, pois o propósito desse artigo foi apresentar de que forma o olhar dos estudantes enxergam a sociologia no ensino médio atualmente.

Considerações Finais

Este trabalho reitera que pode ser possível com as narrativas dos estudantes contribuir para a reflexão sobre os pontos de possíveis melhoras pedagógicas que envolvem a disciplina no ensino médio, ao acrescentar o olhar dos alunos, com o intuito de enriquecer o debate e superar as problemáticas que circundam a matéria sociologia no colegial. Pois ao dar espaço a descrição deles tentamos alcançar o que pode passar despercebido ou pouco sentido pelo professor (a) na sala de aula.

Identificamos que os estudantes compreendem que a sociologia contribui para suas vidas, pois se trata de desenvolver nos estudantes de maneira recorrente a capacidade de profundidade de análises, na sociedade que esta inserido, lhes imputando uma responsabilidade diante da sociedade que vivem, além de desenvolver a sensibilidade de espantar-se diante de fenômenos sociais que lhes parecem familiares. Tornando-se capaz de duvidar e transformar. Para ajudar a formar o estudante cidadão, agente transformador, é fundamental buscar os sentidos sociais das dinâmicas que compõem nossa realidade diária, sua interação/vínculo com seu entorno, sua importância/função social, suas origens, realizar análises das relações de poder/interesse que o envolve. Qual lugar seria melhor para legitimar essa importância de estudo, a não ser no colégio? Desta forma, sucatear a sociologia do ensino médio trazendo argumentos infundados como por exemplo: propor "estudos e práticas" de Sociologia no interior

de outras disciplinas de forma diluída e ministradas por professores de outras áreas é o mesmo que excluir do currículo do ensino médio, isso porque sem formação na área das Ciências Sociais dificilmente o professor atentará para os princípios como o estranhamento e desnaturalização.

Contudo no século XXI, em 2017 parece que ainda permanece a dúvida sobre a importância da sociologia no ensino médio, posto que exista a Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, que encaminha o processo desencadeado pela Medida Provisória 746/2016 de "Reforma do Ensino Médio" brasileiro. Em alguns meses o Governo Federal pôde reconsiderar os debates educacionais de décadas e segue promovendo alterações legais sobre a legitimidade do ensino de sociologia no ensino médio. Que necessariamente irão impactar no currículo escolar e na formação de professores (as) e estudantes nos colégios brasileiros. Contudo, diante desse cenário, algumas organizações veem se posicionando contrários a essa situação, temos como exemplo a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) que expressa sua contrariedade à Lei 13. 415/2017 e defende a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos três anos do currículo do Ensino Médio. Somamos a este posicionamento o resultado desta pesquisa, que pode ser considerada positiva para sociologia ao que tange sua apropriação pelos estudantes secundaristas, pois as perspectivas estudantis ao final do ano letivo, e do estudo de campo, se apresentaram em sua maioria contrários a estas mudanças que circundam a sociologia no ensino médio. Relatando e descrevendo muitas vezes suas experiências com a disciplina sociologia os alunos a reconhecem de forma transformadora e de grande importância pessoal e social. Compreender a função e a importância das Ciências que estuda a sociedade, não é somente defender a sua obrigatoriedade nos colégios, trata-se de uma posição não apenas corporativa em defesa da sociologia, mas principalmente de defesa ao não retrocesso da educação pública brasileira.

Referências Bibliográficas

ABECS, <www.abecs.com.br>. Acessado em: 04/03/2017.

BECKER, Howard S. (1994). "Métodos de pesquisa em ciências sociais". São Paulo

BOURDIEU, Pierre. (1983). "Questões de sociologia". Ed. Marco Zero Limitada, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, Pierre. (2003). "Escritos de Educação". Editora Vozes, Ed.5, Petrópolis.

BODART, Cristiano das Neves. "Especificidades da Sociologia no Ensino." Disponível em: <<http://cafecomsociologia.com/2017/03/especificidades-da-sociologia-no-ensino-medio/>>. Acessado em: 19/ 02/ 2017.

FREIRE, Gilberto. (2016). "Pedagogia da Autonomia". Paz e Terra, Ed 54, Rio de Janeiro.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1990). "Objeto, método e alcance desta pesquisa", in Zaluar (org.), Desvendando máscaras sociais, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

WEBER, Max. (1983). "Fundamentos da sociologia." Rés. São Paulo.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> Acessado em: 10/03/ 2017.

PLANALTO. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em: 26/03/2017.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. (2004). Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí.

Amanda Moura Souto
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Contato:
amandasouto25@gmail.com

Daniel Vilhas Mauricio da Silva
Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Contato:
danielvilhas@gmail.com

Matheus Silva Freitas
Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Contato:
freitassmat@gmail.com

Palavras-chaves:
Gênero, sexualidade, sociologia, formação, experiências

Keywords:
Gender, sexuality, sociology, formation, experiences.

1 Essa pesquisa foi desenvolvida como parte prática da disciplina Laboratório de Ensino das Ciências Sociais II, ofertada pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV) no segundo semestre de 2016. Agradecemos ao Professor Fabrício Roberto Costa Oliveira que foi orientador da pesquisa e contribuiu com a primeira revisão deste artigo. Agradecemos também ao colega de

As temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio: uma análise das concepções de docentes da cidade de Viçosa/MG

Resumo: O objetivo deste artigo é realizar uma análise do ensino das temáticas de gênero e sexualidade no Ensino Médio nas aulas de Sociologia na cidade de Viçosa/MG. Buscou-se fazer essa análise usando como meio de coleta de dados a realização de entrevistas com docentes de escolas públicas e privadas, levando em conta principalmente a formação acadêmica e a experiência pedagógicas desses/as docentes. A análise parte, desse modo, das concepções das/os docentes, refletindo sobre o papel da disciplina no ensino médio, considerando as temáticas citadas. Concluímos, a partir dessa pesquisa, que, no caso de Viçosa, expressou-se uma dificuldade dos/as docentes em tratar dos marcadores sociais da diferença, principalmente por causa de lacunas em sua formação.

Abstract: *This article aims to make an analysis of the teaching of gender and sexuality topics in the Sociology classes in High School education in the city of Viçosa/MG. The aim of this analysis was to use interviews as a means of collecting data from public and private school teachers, taking into account the academic background and pedagogical experience of these teachers. The analysis starts from the conceptions of the teachers, reflecting on the role of the discipline in secondary education, considering the themes mentioned. We conclude from this research that, in the case of Viçosa, it was expressed a difficulty for teachers to deal with the social markers of difference, mainly because of gaps in their professional formation.*

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa¹ que teve como objetivo compreender e analisar experiências pedagógicas e conhecimentos de docentes, explorando sua formação acadêmica acerca do diálogo dos temas de gênero e sexualidade com o ensino de Sociologia no Ensino Médio em escolas públicas e privadas de Viçosa/MG.

As relações de gênero e sexualidade se apresentam como necessárias em ser discutidas quando considerados os dados sobre a violência e discriminação contra as mulheres e as pessoas LGBT. Em 2015 foram registrados 318 assassinatos de pessoas LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans) no Brasil (Grupo Gay da Bahia, 2015). Isso significa, portanto, que a cada 27 horas uma pessoa LGBT morre em território brasileiro, vítima de violência LGBTfóbica.

De acordo com o Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil, em 2013 foram assassinadas 4.762 mulheres no Brasil, sendo que 50,3% dos assassinatos foram cometidos por familiares. É importante destacar que o número de mulheres brancas vítimas de violência diminuiu 9,8% e de mulheres negras aumentou 54% entre 2003 e 2013 (Waiselfisz, 2015).

Partimos aqui do pressuposto de que a criminalização da violência e da discriminação não é suficiente para a resolução do problema. É necessário refletir, antes de tudo, sobre uma educação que contemple o ensino das temáticas da diversidade sexual e de gênero. Nesse contexto, a realização dessa pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar ainda mais o debate em relação aos temas que envolvem as marcas sociais da diferença, o preconceito e a discriminação. Evidenciar as rela-

ções de gênero e sexualidade é, assim, uma maneira de denunciar modos de exclusão social e de pensar em uma sociedade multicultural e democrática (Madureira e Branco, 2015).

Através da análise das concepções de docentes obtidas por meio da realização de entrevistas, nossa contribuição consiste em ressaltar algumas dificuldades, limites e desafios com relação à discussão das relações de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Metodologia

Para operacionalizar essa análise sobre gênero e sexualidade no ensino de Sociologia, participaram dessa pesquisa quatro docentes. Segundo o Censo 2010 do IGBE, em Viçosa, Minas Gerais, residiam 72.220 pessoas, e, segundo dados do Censo Escolar 2014, funcionam, na cidade, 13 estabelecimentos que oferecem Ensino Médio Regular, a saber, 7 escolas públicas e 6 privadas, que atendem um total de 3.404 estudantes (Anexo I).

Participaram de uma entrevista em outubro de 2016 três docentes de escolas públicas e uma docente de escola particular. A escolha dessas pessoas para serem entrevistadas teve como critério o fato de serem docentes de Sociologia que se graduaram na Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa. As quatro pessoas que entrevistamos, juntas, lecionam para cerca de 1.519 estudantes, de acordo com o Censo Escolar 2014. Esse número representa, portanto, uma parcela significativa das/dos estudantes de Ensino médio de Viçosa (aproximadamente 38%). A Tabela I demonstra a relação entre as/os docentes entrevistadas/os de acordo com a idade, o gênero, escolas que ministram aulas e o número de estudantes matriculadas/os

que são atendidas/os com a disciplina de Sociologia.

curso Willian Ander Costa Couto, que nos auxiliou com a realização de uma das entrevistas.

Tabela I – Docentes em relação à idade, gênero, escola e número de estudantes matriculados(as)

Docentes	Gênero	Idade	Escola	Nº de Estudantes Matriculados (as)
Docente 1	Feminino	26 anos	Escola Privada	61
Docente 2	Masculino	31 anos	Escola Pública Estadual	185
Docente 3	Feminino	30 anos	Escola Pública Estadual	465
Docente 4	Masculino	29 anos	Escola Pública Estadual	808
Total				1519

As entrevistas apresentam-se importantes ferramentas enquanto meio de captar as experiências referentes às práticas pedagógicas quando em diálogo com os temas de gênero e sexualidade no ensino médio.

Uma característica marcante do método qualitativo utilizado nesta pesquisa é a capacidade de reunir informações e criar uma compreensão aprofundada sobre as concepções das/os docentes entrevistadas/os acerca das temáticas de gênero e sexualidade, a partir do entendimento de que a entrevista consiste em um espaço de diálogo (Madureira e Branco, 2015), ou seja, se assemelha à fluidez de uma conversa natural. Para Mary E. Brenner, “entrevistas qualitativas têm por objetivo compreender os participantes em seus próprios termos e como eles dão sentido a suas próprias vidas, experiências e processos cognitivos.” (Brenner apud Yin, 2016, p. 118)

O roteiro de entrevista (Anexo II) apresenta as seguintes categorias: formação docente e contexto escolar; experiências pedagógicas; relações de gênero e sexualidade. A partir dessa fragmentação, analisamos as entrevistas relacionando-as com aportes teóricos que discutem as relações da educação com conceitos de gênero e sexualidade, a Sociologia no Ensino Médio, a formação docente, e apontamentos a respeito de diversidade e do preconceito no espaço escolar.

Conceituando gênero e sexualidade

As relações de gênero e sexualidade são produções sociais que se apresentam em instituições como a família, escola, trabalho e religião. Essas perspectivas constroem-se através da configuração das relações sociais. Para Joan Scott, o gênero indica as características sociais atribuídas a pessoas de diferentes sexos:

“[...] o termo “gênero” (...) é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma

de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.” (SCOTT, 1995, p. 75)

Já com relação à sexualidade, podemos compreendê-la não a restringindo uma perspectiva biológica/fisiológica, ou seja, um corpo que reproduz, engravida ou se previne. Podemos entender a sexualidade também como uma construção social que

“[...] se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos/fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade) e às identidades de gênero (percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme o convencionalmente estabelecido).” (CAMPOS, 2015, p. 2)

Estabelecemos aqui, portanto, que o uso do termo “sexo” revela uma demarcação biológica traduzida socialmente na dicotomia macho/fêmea, e “gênero”, na definição de Scott (1995, p. 86), constitui-se enquanto uma construção social baseada nas diferenças percebidas entre os sexos e também como uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Dito isso, podemos concluir que apesar de “sexo”, “gênero” e “sexualidade” se interrelacionarem, possuem diferenças fundamentais e cada qual tem a sua formulação enquanto uma categoria de análise ou de temática de ensino. Assim, sexualidade pode se referir a educação sexual, que aborda a anatomia corporal e as suas diversas formas de expressão fisiológica, sejam elas sexuais ou reprodutivas. Outra abordagem se refere à diversidade sexual, ou seja, às pessoas lésbicas, gays e bissexuais (LGB), uma dimensão do desejo, afeto e do prazer. As questões de gênero, por outro lado, se referem a identidades construídas biopsicossocialmente, isto é, que levam em conta fatores biológicos, subjetivos e sociais. Essas questões se desdobram, portanto, na maneira pelas quais as práticas sociais dos indivíduos se articulam para formar o que significa ser homem e mulher na nossa sociedade (Butler, 1990) – as performatividades, expressões de masculinidades e/ou feminilidades e relações de desigualdade socioeconômica fundadas nas diferenças sexuais e de gênero.

No contexto das entrevistas realizadas nessa pesquisa, constatamos que a Docente 1, quando

perguntada sobre o ensino de gênero e sexualidade, relaciona essas temáticas com outros assuntos, por exemplo, ética, empreendedorismo e cidadania.

"Aqui a gente pauta esses assuntos, porque a gente tem uma missão que é trabalhar essa questão da cidadania (...). A gente tem essa preocupação de formar a pessoa, o indivíduo que seja capaz de ter uma autonomia, de fazer suas escolhas mas que tenha consciência de que tem um papel na sociedade. Então aqui na nossa realidade específica é muito trabalhado esses valores, eu não diria valores, mas esses conceitos né? De um cidadão ético, empreendedor, de um cidadão autônomo e que entenda que a realidade social faz parte da vida dele e ele também é responsável por isso e faz parte desse processo também." (Docente 1, Escola Privada)

Ao ser perguntada sobre o que pensa do tratamento dessas temáticas dentro do ambiente escolar, a Docente 3 fez menção à amplitude desses temas e alertou, em virtude disso, sobre a dificuldade de tratá-los. O docente 4, por sua vez, indicou para os conflitos resultantes da presença dessas diversidades na escola, apontando até mesmo para tensões nas relações estudante-docente em virtude dessa realidade. É importante perceber que ambas as pessoas entrevistadas (Docentes 3 e 4) não mencionam as especificidades e diferenças que gênero e sexualidade carregam.

"Acho um tema importantíssimo mas trata-se de um tema muito abrangente desde a violência contra a mulher, a temas como as questões LGBTs e demais minorias que sofrem com os abusos cotidianos." (Docente 3, Escola Pública)

"A gente tem a diversidade dentro da escola, a escola segue a sociedade normalmente, só que debater esses temas para a maioria das vezes é complexo, e isso acaba que traz algumas consequências, por exemplo a gente tem alunos que se autodeclararam homossexuais mas que dentro da relação com o professor acaba se tornando um conflito por conta disso. Como identificação, como a forma como gosta de ser chamado. É uma coisa que ainda é um tabu pra ser discutido dentro da escola." (Docente 4, Escola Pública)

Chama a atenção, neste aspecto, o Docente 2, que identifica essas especificidades e diferenças:

"São várias discussões, tem a presença do movimento feminista e suas conquistas, tem a perspectiva religiosa, também a questão política, toda uma conjuntura patriarcal que a gente tem aqui no Brasil, que é exatamente o machismo, de onde vem muitas vezes a resistência em debater, em discutir. E não pauta só a questão das mulheres, traz também a questão dos homossexuais, dos LGB-

ts, toda uma bandeira que é desconhecida."
(Docente 2, Escola Pública)

É possível identificar uma dificuldade das Docentes 1 e 3 e do Docente 4 em reconhecer a diferença entre gênero e sexualidade, não os conceituando de forma explícita e abordando-os de maneira superficial. Madureira e Branco (2015) apontam que existe um grande impasse em refletir sobre as questões de gênero e sexualidade, pois os conceitos teóricos parecem distantes da realidade e restritos a um universo de conhecimento acadêmico – quando, na verdade, essas questões certamente fazem parte do cotidiano escolar e não escolar de estudantes do Ensino Médio, assim como fazem parte de toda a sociedade.

Papel da Sociologia no Ensino Médio

O ensino de Sociologia no ensino secundário brasileiro esteve fora ou foi opcional no currículo básico comum em vários momentos da história. Devido ao debate escasso e a intermitência da presença da Sociologia no Ensino Médio (Moraes, 2003), essa disciplina teve e tem dificuldades de se consolidar enquanto algo necessário para a formação histórica e social das pessoas.

A sociologia no currículo básico do Ensino Médio auxilia na construção de um modo de percepção crítica da realidade social, pois ela instiga um estranhamento das relações cotidianas. Nesse sentido, podemos estabelecer uma conexão com as ideias freirianas de educação. Embasado na pedagogia da pergunta, Paulo Freire (1996) aponta que o ato de questionar é a centralidade do desenvolvimento de um pensamento criativo e crítico. Ou seja, "[...] o ensino de sociologia e as propostas freirianas estabelecem íntima relação pois buscam a construção da criticidade indispensável à compreensão e intervenção na realidade social." (PEREIRA, 2015, p. 262)

Desse modo, para buscar a criticidade nas reflexões do ensino de Sociologia, temos como apoio as diretrizes da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015) que indicam as unidades curriculares de Sociologia no Ensino Médio que respaldam o ensino de gênero e sexualidade.

Assim, é importante mostrar que existe um ponto desse documento que versa sobre identificar a concepção de gênero como construção social, mas a questão da sexualidade não aparece de forma explícita. Há ainda uma diretriz (Brasil, 2015) que cita movimentos sociais e aponta movimentos por direitos de LGBTs. Podemos destacar, dessa forma, alguns aspectos:

"(EM31CH04) – Reconhecer a Sociologia como modo de desnaturalizar e estranhar estilos de vida, valores e condutas sociais.

(EM31CH07) – Identificar a concepção de gênero como construção social.

(EM31CH08) – Identificar como marcadores sociais as dimensões étnico-raciais, religiosa, regional, entre outras. [CIA]

(EM32CH05) – Identificar formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma.

(EM32CH06) – *Relacionar formas de discriminação e formas de manifestação de violência. [DHC]*

(EM32CH07) – *Reconhecer os Direitos Humanos como instrumento de combate a diferentes formas de violência. [DHC]*

(EM32CH09) – *Relacionar identidades coletivas e movimentos sociais.*

(EM32CH11) – *Analisar os movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pela questão indígena, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros. [CIA] [DHC]*

(EM32CH12) – *Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade sociocultural.” (BRASIL, 2015, p. 348–351)*

É possível perceber que grande parte das diretrizes citadas acima, presentes na segunda versão da proposta da Base Nacional Curricular Comum, se embasam em noções de diversidade sociocultural, direitos humanos, identidades coletivas, formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma, que estão essencialmente relacionadas ao debate sobre gênero e sexualidade.

Formação docente

Ao questionarmos as/os docentes sobre o contato com os temas de gênero e sexualidade na formação acadêmica na Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa, todas/os apontam para um conhecimento insuficiente sobre essas temáticas.

de acordo com a Docente 1, podemos entender que a discussão sobre gênero e sexualidade até aconteceu durante sua graduação, porém não teve um direcionamento à prática docente. Principalmente na licenciatura, que carece de exemplos concretos do cotidiano escolar (Madureira e Branco, 2015), para que a formação se torne mais significativa e gratificante.

“Sim, mas não tão específico para a parte profissional da coisa, a gente não tem por exemplo uma disciplina, ou dentro de laboratório de ensino mesmo, que a gente pudesse ter como que a gente trabalha esses assuntos dentro da sala de aula de forma mais efetiva. A gente tangencia os temas, a gente conversa sobre isso nos laboratórios, nas práticas e nos estágios, quando a gente começa a atuar. Mas eu não acho que é tão intenso, eu tive que de certa forma aprender fazer isso quando estava dentro da sala de aula de uma forma mais efetiva.” (Docente 1, Escola Privada)

Já o Docente 2 e o Docente 4 também informam sobre a dificuldade em trabalhar esses temas devido à formação, mas indicaram que através das disciplinas de Desigualdade Sociais e Movimentos Sociais, Semanas Acadêmicas, palestras, minicursos e do envolvimento ou do diálogos com colegas

participantes de movimentos sociais tiveram uma orientação mínima sobre as temáticas.

“Só tive uma disciplina de desigualdades sociais onde foi abordada a desigualdade de gênero, mas não específica, foi abordada entre outras desigualdades. O que acaba gerando uma formação deficitária para trabalhar esses temas. Tive que me virar, correr atrás para conseguir (...). Na universidade só tive acesso a esses temas através de seminários, semanas acadêmicas e pelo movimento estudantil.” (Docente 2, Escola Pública)

“Muito pouco, no processo de formação assim não me lembro nem de disciplinas, talvez a disciplina de Desigualdades Sociais ou de Movimentos Sociais um pouco. Mas não da forma que eu gostaria de dizer: consigo lidar plenamente com isso. Mas tive muitas colegas que participava de movimentos sociais e que dentro das conversas ali de grupos eu ia conseguindo captar alguma coisa pra me ajudar nesse contexto. Fiz alguns minicursos, participei de semanas acadêmicas, alguns debates pra tentar absorver um pouco mais.” (Docente 4, Escola Pública)

De acordo com os Docentes 2 e 4, podemos perceber dois aspectos: primeiro, a existência de duas disciplinas oferecidas no Departamento de Ciências Sociais da UFV, Desigualdades Sociais e Movimentos Sociais, que abordam as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade; segundo, a importância dos movimentos sociais e das atividades complementares na formação docente.

Ao consultar a grade curricular de Ciências Sociais da UFV, constatamos que ambas as disciplinas, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, são optativas. O programa analítico da disciplina Desigualdades Sociais (CIS430) apresenta que as aulas teóricas propõe, através análise das raízes históricas das desigualdades sociais no Brasil e suas persistências, um estudo das reações de grupos marginalizados e o papel de políticas públicas no reparo dos problemas sociais. Já a disciplina de Movimentos Sociais (CIS412) tem como objetivo o estudo dos novos movimentos sociais da Sociedade Contemporânea, os movimentos urbanos e rurais no Brasil, ações coletivas e redes sociais. Cabe destacar que em nenhuma das disciplinas o tema de gênero e sexualidade aparece como tópico obrigatório na discussão.

Além disso, no primeiro semestre de 2016 foi oferecida a disciplina de Tópicos Especiais em Ciência Política, que tinha como tema principal “Teoria política feminista: uma introdução”. De acordo com a ementa, a disciplina teve como objetivo discutir as contribuições da teoria feminista para a teoria política, relacionando o debate teórico com questões emergentes no Brasil e na América Latina. É importante destacar que essa disciplina foi ministrada por uma professora do Departamento de Ciências Sociais que tem experiência na área de Ciência Política, atuando principalmente na temática de gênero.

Percebemos, assim, a condicionante a que os temas de gênero e sexualidade estão sujeitos no

Departamento de Ciências Sociais da UFV, pois as temáticas somente são tratadas de maneira teórica e praticamente aprofundada quando uma/um docente é especialista no assunto e resolve ministrar uma disciplina de tópicos específicos de interesse da mesma/o. Assim, é possível que, caso aconteça alguma mudança no quadro de docentes, essas temáticas sejam ainda mais secundarizadas no espaço acadêmico.

Tanto o Docente 2 como o Docente 4 destacaram a importância de movimentos sociais e de atividades complementares (seminários, debates). É notável a participação do movimento feminista e LGBT nas esferas públicas com demandas para a área da educação, pois é dentro dos movimentos sociais que as vontades individuais se encontram formando uma ação coletiva e fazem emergir discussões e apontamentos sobre grupos marginalizados (Vianna, 2015).

A formação docente do professor de sociologia é, portanto, um assunto que necessita de maior discussão e debate, ainda mais quando considerado o papel da Sociologia no Ensino Médio, sobretudo no que diz respeito ao diálogo com as temáticas de gênero e sexualidade. De acordo com as entrevistas compreendemos que é de extrema relevância a existência de disciplinas que abarquem essas questões, além do papel essencial formação complementar, como, por exemplo, a participação nos movimentos sociais e atividades como seminários, minicursos, oficinas e debates.

Ambiente escolar e experiências pedagógicas

O que acontece no ambiente educacional é um retrato da nossa sociedade e, de acordo com Dayrell (2007), é difícil distinguir o dentro e o fora da escola, pois ela precisa ser vista como um espaço aberto a uma vida não escolar.

Assim, ao analisarmos as temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio, também foi um dos nossos objetivos compreender como docentes percebem a emergência de gênero e sexualidade na comunidade escolar (docentes, estudantes e demais pessoas).

A hipótese que tínhamos a respeito dessa questão em especial era a de que o surgimento das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar poderiam se dar de diferentes maneiras, desde a existência de casais homoafetivos até a quebra ou o reforço de padrões de gênero. Essas discussões aparecem na sala de aula, porém, de maneira diferente.

A Docente 1 nos relatou que não percebe situações escancaradas de preconceito no seu contexto escolar. Mas aponta que teve desafios por parte de estudantes ao trabalhar a questão da homossexualidade.

"Nossos estudantes são tranquilos, eu não diria que temos situações de preconceito, nunca vi situações ostensivas. Já tive algumas situações que vou pontuar que a gente teve desafios, prefiro colocar o termo

desafiador. Uma vez eu trabalhei sociologia e atualidades, discuti a questão da homossexualidade com uma turma do 3º ano e foi interessante que os alunos ficaram tão chocados, surpresos, porque a gente não vai trazer para eles aquela abordagem do senso comum, vamos trazer eles pra problematizar o assunto. E aquilo tão naturalizado pra eles, a visão sobre a homossexualidade do senso comum e foi se depararam com a visão crítica e chocaram. Uma turma em específico que os valores familiares eram muito fortes e aí nossa, chegou a um ponto que os alunos ficaram perplexos, estarecidos com a aula a ponto de descerem lá na coordenação e fazer reclamação a mim, teve até um movimento pra me tirar do cargo." (Docente 1, Escola Privada)

Conforme descrito pela Docente 1, o aspecto central ao trabalhar essas questões é o tabu, a imagem da sexualidade como um "terreno perigoso", "escorregadio" (Madureira e Branco, 2015, p. 585), pois trata-se de uma temática que envolve questionar crenças e pensamentos que sustentam preconceitos. Nesse sentido, entendemos que gênero e sexualidade são relações sociais que permeiam o cotidiano, de modo que, por vezes, são banalizadas, e talvez pelo convívio, não sejam questionadas (Mariano, Pizzi, Schimidt et al., 2012). Portanto, cabe ao ensino de Sociologia analisá-las enquanto um fenômeno social e não natural, criando condições para processos de reflexão sobre as concepções sociais.

Já a Docente 3 nos disse que as discussões de gênero e sexualidade foram iniciativas do grêmio estudantil. Vale destacar que no ambiente escolar a presença do movimento estudantil é importante como uma questão democrática. Como já mencionado, são os movimentos sociais que inserem pautas e demandas em grandes parcelas das discussões, por exemplo, nas temáticas de gênero e sexualidade.

"Percebo em alguns momentos (...) Por exemplo, existe na escola várias rodas de conversas organizadas por alguns alunos, ainda que poucos, do grêmio que trataram de discutir esse e outros temas." (Docente 3, Escola Pública)

Para o Docente 2 e o 4, os temas aparecem relacionados com o termo "preconceito". Enfatizando que no caso do Docente 2, as pessoas preferem não falar de situações de discriminação para não gerar incômodo.

"Eu vejo que tem ainda muito resquício entre nós mesmos, eu assumo que é muito difícil a gente abandonar e tem uma diversidade entre nós professores, mas as pessoas preferem não falar, "eu não tô gostando dessa brincadeira", e aí é que tá o perigo, ela não fala que está acontecendo algo. Porque é preferível que ela não fique falando porque gera incômodo, porque aí você vai começar a perceber que você mesmo é homofóbico,

e ninguém quer ser homofóbico. Brasileiro é assim, tem vergonha de assumir essas coisas.” (Docente 2, Escola Pública)

“O preconceito está presente, por exemplo na forma como os alunos que se identificam como homossexuais ou preferem uma outra identificação fora dos padrões comuns, digamos assim. Eles sofrem sim um afastamento de alguns colegas, piadinhas. Isso tá presente no contexto da escola, eu até tento combater isso em sala de aula e tal, mas é muito complexo. Porque infelizmente a sociedade em que a gente vive é muito conservadora e a escola representa essa fase da sociedade (...).” (Docente 4, Escola Pública)

Outro fator-problema que o Docente 2 apontou foi sobre a falta de tempo para ministrar aulas com devida qualidade e abrangência que principalmente a sexualidade requer.

“Em relação à sexualidade, é muito difícil trabalhar com o tempo que a gente tem em sala de aula, uma aula por semana que dos cinquenta minutos a gente pode contar com meia hora. Então fica muito superficial mesmo, porque exige uma profundidade maior, porque do gênero a gente até consegue fazer uma desconstrução mais rápida, mas na sexualidade exige um pouco mais, porque têm trans, travestis, lésbicas, e o homem que é homossexual. Então você tem que ter tempo pra explicar tudo isso. Orientação sexual, aí o pessoal fala opção sexual, então são termos difíceis que não tem tempo pra explicar.” (Docente 2, Escola Pública)

O Docente 2, como apontou acima, tem dificuldades ao tratar do tema pois tem pouco tempo em sala de aula, e mais do que isso, docentes de escolas estaduais não têm dedicação exclusiva para desenvolver projetos e atividades extracurriculares, além de trabalharem em várias escolas com muitas turmas. Já a Docente 1, que leciona em escola privada, nos contou um pouco de algumas de suas experiências pedagógicas em que busca trabalhar as questões de gênero e sexualidade.

É necessário que discutamos três pontos: primeiro, a metodologia de ensino utilizada pela professora; segundo, a integração entre o papel de docente de sociologia e de cientista social e terceiro a importância do ENEM na consolidação da disciplina no ensino médio. O relato da Docente 1 deixa essa necessidade ainda mais nítida:

Há dois anos eu pauto um projeto na sociologia no 3º ano, buscando intensificar esses assuntos. Até porque o ENEM tem trazido muito isso nos últimos tempos, respalda o trabalho do sociólogo dentro da sala de aula [...]. Então, é uma pesquisa de campo, eu trabalho com eles metodologia e alguns textos mais críticos sobre o assunto. Então, eu dou as aulas normal e aí paralelamente a gente

vai trabalhando a pesquisa. Inclusive esse ano o tema é homossexualidade associado ao conservadorismo, eles pautaram trabalhar essa questão. [...] Então, eu acho que toda vez que o ENEM vem trazendo esses temas a gente ganha possibilidades pra crescer mais com a disciplina em sala de aula: “olha, a sociologia é aplicável, vocês tem que entenderem que ela está ali na sua vivência”, pra mostrar que esse processo é relevante, que entender a sociedade cientificamente, criticamente é importante e não tá tão distante. Então eles estão entendendo a tal da imaginação sociológica a partir do que eles mesmo pesquisam em campo [...]. Mas eu reconheço que não é uma realidade comum, tem que escola que barra esses temas [...]. Mas é legal, e eles começam a ver e reveem os valores, o que é respeitar uma minoria, do que é ser e fazer parte de uma minoria. A ideia da cura gay, eles tiraram isso da cabeça, e estava na cabeça deles que existia uma cura, e foram fazer o trabalho e perceberam que essa coisa de cura gay não faz menor sentido, eles começam a se sensibilizar e a entender. (Docente 1, Escola Privada)

Em primeiro lugar, o projeto desenvolvido pela professora é uma pesquisa, pois engloba a construção de um objeto e problema, um embasamento teórico e uma metodologia. A utilização de uma pesquisa enquanto abordagem pedagógica da Sociologia no Ensino Médio demonstra um modo de discutir temáticas de forma ampla, investigativa e prática, pois propicia, por exemplo, processos de reflexão pela própria pessoa que realiza a pesquisa, no caso as/os estudantes. Experiências pedagógicas como essa tendem a dar mais autonomia para o pensamento crítico da/o estudante, pois a/o mesma/o adquire conhecimento empiricamente acerca do tema abordado. Cabe ressaltar que essa é uma experiência pedagógica que seria ideal, por exemplo, para o Docente 2, que relatou a dificuldade em trabalhar a questão da sexualidade com apenas uma aula semanal

Podemos notar como segundo ponto que, através do projeto que essa entrevistada realiza, é possível conhecer o resultado da integração de atividades que à primeira vista são tidas como de bachareis (pesquisar) e licenciadas/os (ministrar aula). A integração efetiva entre bacharelado e licenciatura (Moraes, 2003) pode auxiliar na consolidação da disciplina no ensino médio, pois articula ensino e pesquisa e tornando as aulas mais práticas e didáticas. Além disso, essa associação nos auxilia a compreender que “licenciatura não é só dar aula”, mas também compreender e desenvolver um olhar investigativo sobre o que ocorre na escola, atualizar conteúdos programáticos e elaborar novas metodologias (Bittencourt e Rodrigues, 2015).

Por último, percebemos a fundamental importância do ENEM para que tenhamos êxito no processo de legitimação da Sociologia no ensino básico. O Exame Nacional do Ensino Médio tem como proposta uma maior interdisciplinaridade e con-

textualização com as atualidades. De acordo com Meucci (2015), na prova do ENEM

“a matriz da área das Ciências Humanas propõe que estudantes articulam os processos históricos, tecnológicos e geográficos, além dos processos identitários individuais, sob a perspectiva de que são fenômenos socialmente condicionados e condicionantes. A Sociologia, como conteúdo das Ciências Sociais – incluindo, portanto, contribuições da Ciência Política e Antropologia –, parece indispensável para essa articulação.” (MEUCCI, 2015, p. 258)

Outra questão que acreditamos essencial na investigação de experiências pedagógicas são os materiais didáticos, logo, o roteiro de entrevista trouxe como última questão se os livros didáticos abordam as temáticas de gênero e sexualidade e de qual maneira. Partimos do pressuposto da autoridade e do auxílio que o livro didático exerce na vivência escolar de docentes e estudantes. As/os Docentes 1, 2 e 3 reconhecem os livros didáticos com os quais trabalham como satisfatórios com relação aos temas. Apenas o Docente 4 vê o material que trabalha como insuficiente quando se diz respeito ao diálogo com gênero e sexualidade, mas entende a importância do livro em nortear a atuação docente:

“O livro que hoje a gente usa na escola trabalha pouco essa questão e isso até limita nossa atuação né? Porque o livro acaba que é o principal material de apoio que os alunos tem, e quando o conteúdo não tá presente no livro ele limita a ação do professor.” (Docente 4, Escola Pública)

A Docente 1 aponta que o material didático trabalha as temáticas para além da sociologia, cruzando com outras disciplinas:

“No livro de sociologia aparece os temas das minorias, tem capítulos específicos para falar dos direitos sociais, dos movimentos sociais. O material da rede é muito bom nesse sentido, não aparece só em sociologia, aparece esse tema tangenciando nas áreas de literatura, português, história. Então dentro da sociologia aparece e é pra gente abordar.” (Docente 1, Escola Privada)

Portanto, entendemos que o livro didático é um dos meios mais importantes para embasar os conteúdos e a prática docente, sobretudo quando estamos tratando de temas que circundam um tabu e que são, por isso, muitas vezes omitidos. Porém, conforme a resposta de um dos nossos entrevistados, existem livros didáticos de Sociologia que não abarcam gênero e sexualidade de forma efetiva. Essa dificuldade no campo da Sociologia também está relacionada à intermitência da presença da disciplina no ensino médio. Conforme Moraes (2003) os materiais didáticos e os conteúdos programáticos só podem consolidar-se de modo eficaz com a jun-

ção de duas iniciativas: o reconhecimento da área de pesquisa em Ensino de Sociologia e uma integração maior entre bacharelado e licenciatura.

Considerações Finais

Após analisar as concepções de docentes sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, no que se refere ao diálogo com as temáticas de gênero e sexualidade, no caso de Viçosa/MG, podemos trazer alguns apontamentos sobre a formação docente, as experiências pedagógicas e a emergência dessas temáticas no contexto escolar.

Conforme a nossa análise, a discussão dessas temáticas no ensino de sociologia ocorre com certas dificuldades devido a no mínimo três fatores. Em primeiro lugar, devido a uma formação docente (acadêmica e complementar) que não abarca de forma concisa e prática as temáticas de gênero e sexualidade. Em segundo, a desvalorização da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, com apenas uma aula semanal, fazendo com que docentes sejam responsáveis por várias turmas e que acabam cumprindo o currículo com prazos apertados. E, por último, a abordagem proposta (ou até mesmo omitida) pelos livros didáticos pode se apresentar como mais um fator que cria limites para o trabalho docente sobre estes temas.

Assim, nas falas das/os docentes entrevistadas/os constatamos que, de fato, a formação acadêmica no Curso de Ciências Sociais da UFV trata, por um lado, os temas de gênero e sexualidade de maneira superficial e que, em algumas exceções, esses são pautados em disciplinas optativas. Por outro lado, conforme nos relataram, a realização de atividades complementares, isto é, de minicursos, participação em movimentos sociais, seminários e outros, auxiliaram as/os docentes a conseguirem abordar esses temas em sala de aula. Esse fato pode nos mostrar que, para além de essas atividades complementares serem extremamente importantes na formação de cientistas sociais, há, ao mesmo tempo, um aprisionamento dessas temáticas ao campo das atividades complementares, o que acaba por defasar o aprendizado teórico dessas temáticas quando pensamos as disciplinas universitárias enquanto um dos espaços de formação da/do cientista social. É necessário nos questionar, ainda, de que forma a universidade pode ser um local que fornece programas de formação continuada para as/os professoras/es já formadas/os.

Outra questão essencial que avistamos, ao analisar as concepções das/dos docentes, foi a dificuldade de a/o docente de Sociologia conseguir abranger em apenas uma aula semanal a complexidade dos temas que são responsáveis por trabalhar com estudantes. Constatamos também que, no caso de Viçosa, há uma diferença no cenário da escola privada e das escolas estaduais, pois as/os docentes de escolas públicas estaduais não têm dedicação exclusiva para se debruçar em projetos e atividades extracurriculares como acontece com a docente de escola privada que participou da pesquisa. É importante citar, neste contexto, a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) enquanto ferra-

menta para a consolidação e legitimação da disciplina no Ensino Médio, na medida em que oferece direções nas quais as escolas podem se ancorar.

O discurso a respeito de gênero e sexualidade na concepção das/os participantes dessa pesquisa demonstra, sobretudo, a necessidade de compreensão desvinculada do senso comum que a Sociologia disponibiliza, pois esses temas, conforme discutimos, habitam uma esfera moral da sociedade. Dessa forma, compreendemos que, para que o ensino da Sociologia seja eficiente ao tratar dessas temáticas, é importante uma formação docente que favoreça o reconhecimento do gênero e da sexualidade en-

quanto marcadores sociais das diferenças. Diferenças essas que são, frequentemente, traduzidas na produção de desigualdades sociais.

O ensino das temáticas de sexualidade e gênero nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, assim, deve ter como intuito desenvolver um olhar que seja capaz de dialogar e questionar preconceções obtidas através das experiências do indivíduo, e fazê-lo compreender que é justamente a partir delas que nasce a violência e a desigualdade social que é propagada por toda a sociedade através da tradição, da cultura e dos "costumes".

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Silvana Maria; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. (2015), "Eu quero ser professor de Sociologia: as influências da Sociologia no ensino médio em Cuiabá (MT)". *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, 51, 3: 301-308.

BRASIL, 2ª Versão da Base Nacional Curricular Comum. Brasília, Ministério da Educação. (2015). Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2017.

BUTLER, Judith. (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, Chapman & Hall.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. (2015). "Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas". *Ciênc. educ. (Bauru) [online]*, 21, 4: I-IV. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>>. Acesso em 13 de março de 2017.

DATA ESCOLA BRASIL. Disponível em <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em 10 de março de 2017.

DAYRELL, Juarez. (2007). "A escola "faz" juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". *Educ. Soc.*, 28, 100 – Especial: 1105-1128.

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

GRUPO GAY DA BAHIA. (2015). "RELATÓRIO 2015: Assassinatos de LGBT no Brasil." Salvador, Ggb, Disponível em <<http://pt.calameo.com/read/0046502188e8a65b8c3e2>>. Acesso em 10 de março de 2017.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral & BRANCO, Ângela Uchoa. (2015), "Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as". *Temas psicol*, 23, 3: 577-591. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>>. Acesso em 11 de março de 2017.

MARIANO, Silvana Aparecida; PIZZI, Maria Letícia; SCHIMIDT, Natália Taiza; SILVA, Samira do Prado; GARCIA, Lucélia dos Santos. (2012), "Conceituando gênero, conjunturas familiares e homofobia para uso da sociologia no ensino médio". Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, 1, p. 1-21. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao%20Artigo%20MARIANO%20S.%20A.%20et%20a.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2017.

MEUCCI, Simone. (2015), "Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente". *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, 51, 3, p. 251-260.

MORAES, Amaury Cesar. (2003). "Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato". *Tempo soc.[online]*, 15, 1, p. 5-20.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. (2015), "Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio?". *Ciências Sociais Unisinos*, 51, 3, p. 261-267.

SCOTT, Joan. (1995), "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, 20, 2, p.71-99.

VIANNA, Cláudia Pereira. (2015), "O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios". *Educ. Pesqui.*, 41, 3, p. 791-806. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>>. Acesso em 12 de março de 2017.

WASELFISZ, Julio Hacobo (2015), Mapa da violência 2015. Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília: Flacso. Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em 11 de março de 2017.

YIN, Robert K. (2016). "Pesquisa qualitativa do início ao fim." Tradutor: Daniel Bueno. Porto Alegre, Penso.

Recebido em 28/03/2017

Aprovado em 14/10/2017

Número de matrículas de Ensino Médio em Viçosa/MG.

ESCOLA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO
Escola 1	ESTADUAL	171
Escola 2	ESTADUAL	808
Escola 3	ESTADUAL	464
Escola 4	ESTADUAL	105
Escola 5	ESTADUAL	185
Escola 6	ESTADUAL	310
Escola 7	FEDERAL	482
Escola 8	PRIVADA	64
Escola 9	PRIVADA	360
Escola 10	PRIVADA	61
Escola 11	PRIVADA	226
Escola 12	PRIVADA	54
Escola 13	PRIVADA	113
Total Escolas Públicas		2526
Total Escolas Privadas		878
Total geral		3404

Fonte: Censo Escolar 2014. INEP. (www.dataescolabrasil.inep.gov.br)

Anexo II

Roteiro de entrevista
<p>- Nome:</p> <p>- Idade:</p> <p>- Gênero:</p> <p>- Sexualidade:</p> <p>- Graduação/Ano:</p>
<p>1. O que você pensa sobre o ensino de gênero e sexualidade sendo professor/a de sociologia?</p> <p>2. Durante sua formação acadêmica você teve contato com esses temas? Se sim, onde?</p> <p>3. Você teve formação complementar para esse assunto?</p> <p>4. No ambiente da escola, você percebe esses temas por parte de estudantes, professores/as, funcionários/as?</p> <p>5. Como você trabalha isso durante as aulas de sociologia?</p> <p>6. Nos materiais didáticos para Sociologia as temáticas de gênero e sexualidade aparecem?</p>

“BRASIL: A QUEM PERTENCE ESSA TERRA?”: A abordagem de questões raciais e étnicas pela Sociologia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Resumo: O presente artigo possui como objetivo relatar o processo de construção de um projeto voltado à conscientização acerca das temáticas de racismo e xenofobia, desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID) ao longo de 2015 e aplicado no mês de dezembro do mesmo ano no Centro de Educação Aberta à Distância CEAD – Polo Poty Lazzarotto (Curitiba – PR). A escolha do projeto em trabalhar tais problemáticas se deu por meio da metodologia de observação participante no ambiente escolar, onde foram identificadas situações em que alunos imigrantes, em especial haitianos, foram vítimas dessas práticas. O grupo PIBID buscou conciliar ensino de Sociologia e abordagem de questões sociológicas práticas, de forma a atender às especificidades pedagógicas do contexto na EJA: carga horária reduzida e alto índice de desistência dos discentes em relação à disciplina de sociologia. Foi possível inferir qualitativamente o retorno positivo dos alunos em relação à temática proposta.

Abstract: *This article aims to inform about the process of building an awareness project on the themes of racism and xenophobia, developed by the Institutional Scholarship Initiative Program of Sociology (PIBID), in 2015 and applied in December of the same year at the Center for Distance Education CEAD – Polo Poty Lazzarotto (Curitiba – PR). The project was chosen to work on these problems through the methodology of participant observation in the school environment, where situations were identified in which immigrant students, especially Haitian students, were victims of these practices. The project sought to reconcile the teaching of sociology and the approach of practical sociological questions in order to meet the pedagogical specificities of the context in the EJA: reduced workload and high dropout rate in relation to the discipline of sociology. It was possible to qualitatively infer the positive feedback of the students in relation to the proposed theme.*

INTRODUÇÃO

O Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos/ Centro de Educação Aberta e a Distância – CEEBIA CEAD Polo Poty Lazzarotto é uma escola estadual que oferece ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na região central de Curitiba, capital do Paraná. A escola surgiu nos anos 1980 e passou por diversas modificações estruturais, pedagógicas e jurídicas e hoje é uma escola mantida pelo governo estadual. O CEAD Poty Lazzarotto é uma das instituições na qual se realiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Sociologia 1, pela Universidade Federal do Paraná, coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Rosário de Souza. Tal escola tem uma proposta diferenciada, a qual gerou, no contexto do Programa, uma novidade com relação ao público atendido. Sendo a primeira experiência do PIBID na EJA, a mudança foi perceptível no que diz respeito tanto à faixa etária quanto ao perfil dos grupos, a relação entre os corpos docente e discente e a origem social de cada um.

Verificado tal panorama nos momentos de observação participante realizada durante as aulas da professora supervisora, Silmara Aparecida Quintino, no período noturno da disciplina Sociologia, foi perceptível a presença significativa de alunos imigrantes, inclusive vindos do Haiti, que sofriam, no ambiente de aprendizado que se supõe democrático, xenofobia e racismo, naquele cenário, em 2015 – contexto de elevação significativa do número de imigrantes haitianos em Curitiba, conforme Cavalcanti

(2016), Oliveira (2016) e Albuquerque *et al.* (2016). Pensando a escola como uma instituição de socialização dos indivíduos, a proposta de intervenção foi de mudar o quadro encontrado e desconstruir as relações preconceituosas naturalizadas na vivência dos imigrantes e não imigrantes, dando-lhes a perspectiva sociológica de olhar crítico sobre os fenômenos culturais.

A proposta de intervenção apresentada a seguir foi formulada pelas bolsistas do programa em 2015 – Aline Oliveira, Ana F. Gabardo, Ana S. Bittencourt, Giovanna G. S. Vargas e Julia Paes, todas discentes do curso da Licenciatura em Ciências Sociais na época – que, junto à supervisora Silmara Quintino, realizaram uma Semana de Sociologia aberta ao público da escola, apresentando a disciplina e sua importância para os discentes e a comunidade escolar.

O tema dessa intervenção foi decidido pelo grupo após as observações em sala de aula e demais ambientes da escola, ou seja, o projeto partiu da demanda observada de se refletir no contexto escolar o fenômeno da migração, seu contexto histórico no Brasil, seus desdobramentos atuais e como tal fenômeno era percebido pelas duas partes: por quem emigrou e por quem recebia tais imigrantes. O projeto tentou tanto diminuir os conflitos causados pela presença destes novos entrantes na escola e na sociedade quanto emancipar os alunos imigrantes – estrangeiros ou não – frente à sua realidade, trabalhando suas histórias de vida e sua autoestima.

Outro objetivo da Semana de Sociologia foi buscar uma redução dos índices de evasão na disciplina. A Secretaria Estadual de Educação do Paraná dis-

Aline Adriana de Oliveira
Graduanda da Universidade Federal do Paraná.

Contato:
aline.adriana.oliveira@gmail.com

Giovanna Gabriela Silva Vargas
Graduanda da Universidade Federal do Paraná.

Contato:
giovannag.vargas@hotmail.com

Palavras-chaves:
Educação, EJA, PIBID, Racismo, Xenofobia.

Keywords:
Education, EJA, PIBID, Racism, Xenophobia.

1 Projeto Político Pedagógico do CEEBJA CEAD Poty Lazzarotto, formulado em 2012 e vigente no momento da aplicação do projeto, disponível na secretaria da instituição.

ponibiliza periodicamente aos estudantes que não concluíram o ensino regular uma série de provas formuladas por professores das disciplinas às quais as provas se destinam. Tais avaliações têm o objetivo de verificar a proficiência dos conteúdos da disciplina por parte dos alunos. O estudante que, por exemplo, cursou ensino médio numa época em que não havia a disciplina de Sociologia pode realizar tal prova e, conforme seu rendimento, ser liberado da disciplina, não tendo a necessidade de cursá-la novamente na EJA. Os estudantes, visando a diminuir a carga-horária faltante para a conclusão da etapa, realizavam tais provas e deixavam de cursar a disciplina, por falta de interesse ou de tempo hábil. Com o evento, esperava-se elevar o interesse do grupo e da comunidade escolar na disciplina, diminuindo tais índices, uma vez que se entende, neste trabalho, que a disciplina de Sociologia é capaz de desconstruir relações de poder estabelecidas na sociedade e empoderar os sujeitos de grupos minoritários, através de sua conscientização.

O texto constitui um relato de experiência do PIBID Sociologia da Universidade Federal do Paraná com a EJA. Para tanto, está dividido nesta introdução, em que se apresenta o contexto geral de produção da atividade das estudantes do curso de Ciências Sociais no PIBID; numa reflexão acerca do perfil dos estudantes da EJA, e, naquele contexto, dos alunos imigrantes; numa breve abordagem de estudos acerca do fenômeno da imigração de haitianos; na descrição do planejamento e do trabalho realizados na Semana de Sociologia do CEAD Poty Lazzarotto; numa reflexão sobre perspectivas e resultados do trabalho; e, por fim, nas considerações finais, em que serão retomados os principais apontamentos e reflexões propostas.

A REALIDADE DA MODALIDADE EJA E OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS: LIMITES DE UMA ESCOLA DE INCLUSÃO

O PERFIL INSTITUCIONALIZADO DA INCLUSÃO

É claro, no escopo do Projeto Político Pedagógico¹ da escola CEAD Poty Lazzarotto, que esta se diferencia metodológica e didaticamente da modalidade regular uma vez que a escola atende alunos com idade superior a 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. De acordo com tal documento, bem como de acordo com a observação realizada, os segmentos sociais que compõem o perfil do corpo discente da EJA, no CEAD Poty Lazzarotto, são diversos: jovens de 15 a 30 anos; trabalhadores do comércio; trabalhadores da área de serviços administrativos; do lar; dependentes químicos; pessoas com necessidades educacionais especiais: TDAH (Transtornos de Déficit de Atenção com Hiperatividade), TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), Surdos (LIBRAS), Cegos e Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Deficiência Física (com pouca limitação); jovens em cumprimento de medidas sócio-educacionais; população egressa do sistema carcerário; homossexuais e transexuais; aposentados; idosos; funcionários públicos (Agente Educacional I); autônomos/escala; comerciantes;

empresários; asilados e refugiados estrangeiros.

Ressalta-se ainda que, por diversas razões, esses alunos não puderam concluir as etapas do ensino básico (fase I: ensino fundamental; fase II: ensino médio) enquanto frequentavam a modalidade regular. A observação realizada na escola permitiu, através dos relatos ouvidos em sala de aula e fora dela, no intervalo, nos corredores e nos arredores da escola, perceber que, para além da evasão escolar pela oferta ainda reduzida de vagas no ensino médio, sendo discrepante o número de matriculados no nível fundamental e no nível médio, a evasão ocorre também por situações de trabalho, dificuldades econômicas na família, gravidez na adolescência, dificuldades de aprendizagem não atendidas corretamente, situação de violência/opressão na escola. Por fim, a evasão escolar, principalmente dos mais jovens, causa a não percepção pelo aluno do sentido que a realização de tal etapa escolar possui.

Os alunos retornam à escola buscando concluir as etapas faltantes principalmente por necessidades de trabalho, tais como exigência da empresa em que já estão ou falta de oportunidades para aqueles que não concluíram determinada etapa, e planos pessoais, como seguir os estudos até o nível superior. Os documentos de planejamento da instituição apregoam que a perspectiva da escola é incentivar tais estudantes a terminar a etapa e continuar estudando, seja para aprimorar seu trabalho, com cursos técnicos ou tecnólogos, seja para seguir outro caminho, com a graduação. A escola deve servir de passaporte para os objetivos dos alunos.

O PERFIL NORMATIZADO PARA A NÃO INCLUSÃO

O primeiro contato entre o PIBID de Sociologia e a Educação de Jovens e Adultos nessa escola se deu em 2015. Neste ano, além da observação do ambiente escolar, seus arredores, seus documentos oficiais, etc., as estudantes de Ciências Sociais, autoras do trabalho, observaram também o aumento significativo do número de imigrantes haitianos chegando àquela instituição escolar.

Os haitianos, ajudados por instituições religiosas diversas, chegaram ao Brasil em situação de ajuda humanitária e, por vezes, decidiam seus destinos de acordo com o que conheciam em relação às oportunidades de trabalho. Segundo relatos de alunos na condição de imigrantes, eles tomavam a decisão de vir para Curitiba pois ouviram que no sul havia muito emprego, ou vieram viver com parentes que já estavam aqui. Na condição de imigrantes no sul do Brasil, porém, a maioria deles, conforme contaram, ficou em casas lotadas de outros imigrantes, trabalhando em condições de exploração, sem nenhum direito civil ou trabalhista garantido, sem poder contactar sua família com frequência.

Além de todas as contingências que envolveram a migração massiva de haitianos, não havia uma política definida para a validação dos diplomas destes trabalhadores, muitos deles formados ou cursando a graduação no Haiti, antes de emigrar. Ao chegarem aqui, precisaram voltar a estudar no nível de educação básica; a comprovação de conclusão de ensino

médio seria, para eles, uma porta para conseguir melhores condições de trabalho e retomar o ensino superior no Brasil (Oliveira, 2016).

Nesse contexto, para além do público escolar citado, a partir do início do ano de 2015 o aumento de imigrantes haitianos regularmente matriculados na escola, especialmente no ensino médio, passou a ser um dado significativo a ser tomado em conta naquele contexto². A partir da análise do contexto escolar em questão, foi possível identificar uma característica distinção entre os alunos no trato entre si. Na expressão da alteridade, foi identificada uma necessidade, através do olhar treinado da sociologia, de uma proposição de discursos e práticas que dessem conta de tal alteridade.

Como dito anteriormente, a escola, cujo perfil é instituição de inclusão, recebe alunos surdos e deficientes visuais, que necessitam de formas alternativas de comunicação. Não havia, porém, e não ocorreu, durante toda a permanência de alunos haitianos, intérpretes ou tradutores do português para o *creole* ou francês, para que as aulas pudessem ser plenamente compreendidas. Não ocorreu, da mesma forma, uma recepção oficial e introdução destes alunos novos num contexto escolar extremamente dinâmico e diverso. Apesar da diversidade já vivenciada entre os estudantes, com idades, profissões, crenças, estilos, gostos, sexualidades, opiniões e, sobretudo, histórias de vida diferentes, surgiu uma nova diversidade, tanto da imigração quanto étnico-racial, com a qual eles não sabiam – e por vezes alguns deles demonstravam que não queriam – lidar.

A presença de uma nova forma de diferença fez reavivar no ambiente escolar uma dificuldade frente ao novo: não sabiam como tratar desse novo. Escolheram, frente às notícias e comentários de senso comum acerca da migração, hostilizar esses novos entrantes no espaço escolar. Durante observações em sala de aula, entre março e julho de 2015, ouviram-se mais de uma vez comentários xenofóbicos em relação aos haitianos. Os alunos nativos diziam que eles queriam roubar vagas de emprego, que eram preguiçosos, vagabundos, que não pensavam racionalmente, que eram machistas. No momento da aula de sociologia, a professora supervisora do projeto propunha colocar em pauta essas questões frente aos alunos, perguntando-lhes quantos desses, que demonstravam xenofobia e racismo contra os haitianos, tinham feito estudos para saber em quantos empregos diferentes um imigrante trabalhava para se manter, ou sobre a cultura daquele povo, ou sobre sua história de revolução. Houve uma aula em que, na presença de um aluno haitiano, ainda pouco habituado à língua portuguesa, um aluno fez um comentário racista e xenofóbico se referindo a ele. Todos os outros riram, e o rapaz, que não tinha entendido o conteúdo da fala do colega, tanto por conta da língua quanto do inesperado preconceito, riu também, constrangido.

A xenofobia, nesse contexto, parecia se basear, de acordo com as observações realizadas e discursos ouvidos, em duas pré-noções principais: o medo de perder terreno para o outro, uma vez que se ouvia falar em crise e já se começava a sentir seus efeitos no Brasil, e o racismo, que estimulava e

encorajava a hostilização daqueles que foram tidos como “outros”, estranhos ao espaço da escola, da rua, do transporte público, da comunidade, da cidade. Frente a tais problemáticas, o grupo PIBID que atuava na escola decidiu inverter os papéis e mostrar para os estudantes, mesmo os brasileiros, como também eram considerados estrangeiros se não fossem de Curitiba, e o quanto o racismo e a xenofobia já justificaram, na nossa história, opressões que se refletem no dia a dia, através de uma cultura da exclusão que permaneceu.

ESTUDOS SOBRE A IMIGRAÇÃO DE HAITIANOS PARA O BRASIL

Buscando compreender o cenário da migração de haitianos no Brasil, bem como suas causas e implicações, depara-se com a literatura acerca do tema. Num primeiro momento, estudos diagnósticos foram feitos buscando entender tal fenômeno, que se intensificou consideravelmente após o terremoto no Haiti em 2010. Castro e Fernandes (2014) apontam que as catástrofes naturais, bem como os problemas políticos e sociais, fazem com que os haitianos emigrem, falando-se, na literatura, inclusive, em uma diáspora de haitianos. Muitos graduados saíram do país.

O Brasil teria entrado na rota de migração tanto pela legislação acerca da questão quanto através da influência da presença de tropas brasileiras, segundo estudos bibliográficos sobre o tema apontam. Castro e Fernandes (2014) propõem que o destino dos imigrantes teria sido escolhido não só pela facilidade de entrada pelas leis locais, mas também, e talvez de forma mais predominante, pela possibilidade de se estabelecer no país. Em janeiro de 2012, em meio a uma crise humanitária, conforme apontam os pesquisadores, o governo brasileiro, por meio do Conselho Nacional de Imigração, promulgou a resolução 97/2012, que concede visto permanente aos haitianos. Segundo os autores, ao final de 2014, estimavam-se cerca de 50 mil imigrantes haitianos no país.

Silva (2015) se debruça sobre a questão da inserção social e produtiva dos haitianos em Manaus. Ele aponta que o migrante é percebido pelo mercado de trabalho como um trabalhador temporário, uma vez que, acredita-se, após terminado o período laboral, tais indivíduos retornariam aos seus países de origem. Tal percepção, segundo o pesquisador, reduz o imigrante a uma condição de força de trabalho, não de sujeito de direitos.

Acerca das funções e setores que ocuparam tais sujeitos, mostrou-se o mais relevante a construção civil, seguida por comércio e serviços. Não conseguindo empregos formais, muitos exerciam atividades informais sem nenhum tipo de direito. O autor aponta como causas tanto as dificuldades linguísticas quanto a falta de qualificação exigida para os empregos formais. Por outro lado, os empregadores deste setor na região de Manaus enxergavam nos haitianos bons trabalhadores, que se sujeitavam aos baixos salários e trabalhos braçais, de grande desgaste físico, para suprir sua subsistência e enviar dinheiro aos seus familiares; ao contrário dos brasileiros, que, segundo tais agentes, não querem

2 Informações fornecidas pelas equipes pedagógica e docente da instituição, com base em dados administrativos de cadastro e matrícula de ingressantes, a cujos dados numéricos não tivemos acesso para fins de levantamento estatístico, por conta de normas organizacionais e administrativas internas.

trabalhar, faltam ao trabalho e teriam vícios. Tais dados, colhidos por Silva (2015) mediante entrevistas na região pesquisada, apontam uma inversão na percepção preconceituosa dos brasileiros em relação aos haitianos: naquele contexto, reconheceu-se mais a virtude do trabalho nos imigrantes do que nos nacionais, sendo que os nacionais apontavam com frequência os haitianos como preguiçosos e desleixados.

O antropólogo aponta ainda o papel das Organizações Não Governamentais (ONGs) e das pastorais de igrejas em orientar os imigrantes na busca por empregos e na compreensão da nossa legislação do trabalho. Aponta que

Evitar a exploração desta mão-de-obra “disponível” tem sido uma preocupação das instituições envolvidas na escolha dos haitianos em Manaus, pois apesar de eles estarem documentados no país e terem os mesmos direitos que um trabalhador brasileiro, a própria condição de vulnerabilidade enseja a possibilidade de violação dos direitos, em razão de desconhecimento da lei, bem como dos instrumentos de defesa disponíveis. (SILVA, 2015, p. 168).

Silva (2015) aponta a presença inicial quase exclusiva de homens imigrantes haitianos nas fronteiras de Manaus. Consolidado o fluxo migratório, porém, começaram a vir mulheres, solteiras e mães, gerando a necessidade de formulação de políticas específicas para tais grupos.

Conforme se torna possível observar em diálogo com Oliveira (2016), os imigrantes formulam projetos durante sua estadia no país de destino, por vezes de se estabelecer, trazer a família. Desta forma, constata-se o papel das redes sociais na definição de novos destinos para tais imigrantes. Inicialmente concentrados no norte do país, passaram a vir ao sul, onde tinham amigos, conhecidos e familiares que os informavam que aqui havia melhores condições de vida e de trabalho.

Acerca do trabalho como fator importante da imigração, Cavalcanti (2016) aponta um crescimento de 126% no contingente de trabalhadores de outras nacionalidades no mercado formal brasileiro entre 2010 e 2014, passando de pouco mais de 69 mil para quase 160 mil. Neste contexto, novos coletivos passaram a integrar este mercado de trabalho, além daqueles já estabelecidos. A partir de 2013, há uma entrada massiva de haitianos no mercado de trabalho brasileiro, em funções operacionais de baixa qualificação, conforme aponta o autor. Passaram de pouco mais de 800 pessoas no mercado formal de trabalho, em 2011, para quase 30 mil em 2014. Cavalcanti (2016) aponta, ainda, que o grupo dos haitianos teve o melhor desempenho na relação contratação por desligamento. Em todos os anos de sua permanência, admissões superaram demissões. A região sul representou 72% do total de empregos cedidos aos haitianos (CAVALCANTI, 2016, p. 235). Segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho e Emprego, 2014, Curitiba foi a cidade com mais admitidos em todo o país, ultrapassando em mais de 200% sua sucessora, Chapecó – SC. A média salarial dos imigrantes haitianos no Brasil em 2014 era de R\$ 988,00.

Pensando o fenômeno da imigração a partir do olhar da sociologia, Márcio de Oliveira (2016), professor titular da UFPR, faz um estudo sobre imigrantes haitianos no estado do Paraná em 2015. A média de idade dos 33 entrevistados pelo professor foi de 32,4 anos para os homens e 29,3 para as mulheres. Todos que tinham filhos os deixaram no Haiti e manifestavam a vontade de trazer sua família completa para cá, mediante a perspectiva de empregabilidade e do ganho salarial e da possibilidade de continuar os estudos no Brasil. Havia homens haitianos casados, que deixaram sua família em seu país, e solteiros morando com amigos. Quase não havia, porém, mulheres solteiras que emigraram. Além disso, somente um entrevistado, entre 33 captados, 24 homens e 9 mulheres, declarou manter relação afetiva com uma brasileira, o que indica baixíssima integração na sociedade em geral.

Os entrevistados atribuíam sua saída à falta de perspectiva no Haiti. Diziam que não havia, nem haverá, trabalho e educação em seu país; não há oportunidades. Diziam que quem queria crescer, mudar de vida, estudar, trabalhar, deveria sair do país. A busca de trabalho e melhores condições de vida foi o fator que motivou unanimemente os imigrantes haitianos. Conforme observado através de tais entrevistas e de outros estudos, migrar é o projeto de todo haitiano; há os que migram para enviar dinheiro, migram para voltar, migram para ficar, mas quase que necessariamente migram. A imigração para o Brasil nunca foi o projeto prioritário dos haitianos, que preferiam os Estados Unidos, o Canadá e a França, segundo Oliveira (2016). Contudo, o Brasil permitia o trabalho legal dos imigrantes e estava com as fronteiras abertas. Tal cenário, conforme cita um entrevistado, fez crer que o país era rico e repleto de oportunidades.

O fator escolarização se torna importante, também, no contexto de imigração e de projetos de trazer a família para o país. Conforme Oliveira (2016), 60% dos haitianos são iletrados, e o sistema público de ensino atende somente 20% da população no Haiti. A escolarização é um incentivo à migração, uma vez que não há, segundo os entrevistados, trabalho nem perspectiva para os universitários no Haiti. A possibilidade de estudar gratuitamente no Brasil e mesmo receber bolsa para isto era um convite àqueles que desejavam ingressar e concluir o ensino superior.

Quanto às condições de trabalho no Brasil, a maioria dos entrevistados afirmou estar em condição de exploração, ou não ter seus direitos trabalhistas respeitados. Em 2014, o mercado de trabalho estava aquecido para os imigrantes, em especial na construção civil. Em 2015, porém, o número de demissões superou o de contratações, mantendo-se as vagas somente nos setores de abate de frango para exportação. Tal diminuição no número de empregos pareceu enfraquecer o fluxo migratório para o Brasil, que já não era interessante para os trabalhadores estrangeiros. Países como o Chile passaram a ser um destino potencial para os haitianos, ainda segundo Oliveira (2016).

Acerca da integração social dos haitianos no Paraná, cita-se a reflexão trazida por Oliveira (2016) a

partir dos relatos ouvidos dos imigrantes:

A percepção segundo a qual os brasileiros pouco ou nada conhecem do Haiti e, assim, desenvolveram apenas uma imagem negativa de sua terra natal, incomoda bastante os haitianos entrevistados. Foram frequentes as queixas em relação às perguntas – consideradas ignorantes – que lhes eram feitas pelos brasileiros, como, por exemplo, se havia luz elétrica ou água encanada no Haiti. Essas imagens negativas, segundo eles, eram reforçadas pelos meios de comunicação, em especial pela imprensa [...]. Em sentido inverso, a inexistência de imagens positivas os reduzia, segundo um dos entrevistados, à condição única de “imigrantes pobres”, egressos de um país muito pobre. O incômodo com as imagens negativas produz dois comportamentos típicos. De um lado, a vontade de mostrar outra realidade. De outro, uma vontade de deixar remigrar. (OLIVEIRA, 2016, p. 271).

Tal passagem contempla exatamente o cenário encontrado no trabalho de campo na escola: brasileiros mal informados acerca do Haiti, reproduzindo preconceitos e falas do senso comum acerca do fenômeno da migração. Por outro lado, haitianos que voltam a estudar e desenvolvem projetos de vida que envolvem a melhoria de sua qualidade de vida e de sua família, e sofrem preconceito aqui, e querem falar, querem ter voz.

Albuquerque, Gabriel e Anunciação (2016) partem da linguística para fazer uma reflexão acerca da vontade e da necessidade de expressão destes imigrantes: “Considerando que o indivíduo se constitui por meio da linguagem, a percepção de si e de seu entorno somente é viabilizada quando o indivíduo verbaliza experiências e subjetividades.” (ALBUQUERQUE, GABRIEL e ANUNCIAÇÃO, 2016, p. 364). Os autores refletem que o acesso ao capital cultural e educacional é um dos critérios para a cidadania e integração ao meio; o que não ocorre no caso dos imigrantes, apartados de tais possibilidades em muitos casos. Afirmam que a escola e a universidade teriam papel fundamental neste contexto, no momento em que dão ao estudante silenciado este capital, com o qual ele potencialmente diminui e neutraliza a violência simbólica recebida.

SEMANA DE SOCIOLOGIA: “BRASIL: A QUEM PERTENCE ESSA TERRA?”

A Semana de Sociologia foi um projeto desenvolvido pelas bolsistas do PIBID Sociologia ao longo do ano de 2015 e aplicado no CEAD Poty Lazzarotto entre os dias 07 e 11 de dezembro de 2015. As atividades tiveram como proposta pragmática a interpolação entre os espaços da escola, com a qual os alunos estavam familiarizados, e da universidade, à qual não pertenciam e não conheciam num primeiro momento, para o desenvolvimento das atividades propostas.

A proposta de modificação do espaço, extrapolando aquele primeiro ambiente com o qual os alunos já estivessem familiarizados e adentrando um ambiente totalmente novo para eles, não somente diz respeito ao objetivo de estimular a interação entre o ambiente escolar e o ambiente universitário, mas,

sobretudo, partiu da premissa do estranhamento como artifício para o estabelecimento da discussão acerca da migração e das relações decorrentes daí. Esse estranhamento imitaria virtualmente aquele que sente um imigrante em sua chegada em um novo país.

O escopo da atividade constitui-se de cinco dias de discussões acerca das temáticas de xenofobia, racismo e ainda de questões inerentes ao pertencimento das populações indígenas na cultura brasileira. Propondo a pergunta “Brasil: a quem pertence essa terra?”, o cronograma da Semana de Sociologia buscou traçar uma aproximação frente à realidade dos alunos imigrantes que frequentam a escola, procurando contemplar não somente sujeitos frutos de um movimento migratório externo, como haitianos e latino-americanos, mas igualmente sujeitos oriundos de demais origens, a exemplo de imigrantes de movimentação interna, como nordestinos. Isto porque uma vez focalizada a questão marcada da xenofobia no ambiente escolar, foi possível apreender a ocorrência de tal prática mesmo contra concidadãos de diferentes regiões do país, em especial do nordeste.

A abertura do evento ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em um dos anfiteatros do complexo da Reitoria, com a presença e palestra dos coordenadores do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMHIH) da UFPR, discutindo a necessidade e importância do contato e integração entre a comunidade nativa e a população imigrante. Nos três dias seguintes, a proposta foi a realização de aulas expositivas temáticas, na escola, que discutissem por meio das teorias sociológica e antropológica as questões suscitadas.

A primeira aula expositiva, ministrada no dia 08/12/2015, foi sobre a história da colonização do Brasil pelos portugueses, bem como um breve relato sobre a imigração no país e uma reflexão sobre o estatuto das populações indígenas no contexto contemporâneo com intuito de apresentar sociologicamente a imigração como um caracter estruturante e fundante da história do país e debater junto aos alunos as relações que derivam e/ou possuem gênero no fenômeno da imigração, utilizando, para isso, a problemática contemporânea da questão indígena no país.

A segunda aula, ministrada no dia 09/12/2015, apresentou uma abordagem antropológica acerca de identidade, alteridade, estranhamento e etnocentrismo. Realizou-se a discussão com os estudantes acerca do racismo e da xenofobia, sob a chave de análise da ciência antropológica. A última aula, ministrada em 10/12/15, abrangeu a problemática do trabalho em relação ao fenômeno da imigração, evidenciando as condições laborais precárias às quais os imigrantes, em especial haitianos, estão submetidos no Brasil, bem como a interface entre racismo e trabalho.

Pragmaticamente, para o desenvolvimento de tais atividades, o grupo PIBID se reuniu semanalmente em estudos de bibliografia sobre as diferentes temáticas propostas: para pensar a identidade nacional e a questão indígena, utilizaram-se autores clássicos e contemporâneos, tanto da sociologia

quanto da antropologia, tais como Gilberto Freyre em “Casa grande e senzala” (2006), pensando no estatuto de brasilidade; Arruti (2014) definindo o conceito de etnicidade; Viveiros de Castro (2005), refletindo sobre a identidade indígena em relação à identidade brasileira, tal qual o faz Frederik Barth (2006) e Bessa Freire (2000); Pierre Clastres (2004) falando do etnocídio; e Ralph Linton (2001), questionando a identidade nacional que exclui o estrangeiro e o diferente. Refletindo sobre identidade, etnocentrismo, alteridade e relativismo cultural, utilizou-se Laraia (1995) e Rocha (1988) como textos introdutórios, bem como o texto de Montaigne sobre as populações canibais e o relativismo cultural (2004), e de Seeger (1980) sobre o estranhamento na pesquisa de campo, no momento de choque cultural frente à alteridade extrema. Numa discussão mais teórica sobre raça, racismo e cultura, partiu-se de Lévi-Strauss (1993) e Segato (2005), chegando a Fanon (1980), uma vez que se considerou indispensável a presença de um autor negro numa fala sobre racismo. A discussão sobre trabalho, imigração e racismo foi pautada em Cida Bento (2002), falando da psicologia social do racismo; Skidmore (2012), tratando da raça e nacionalidade no pensamento brasileiro e outros.

Para além das aulas foram desenvolvidas também duas atividades audiovisuais por duas outras bolsistas que à época integraram o grupo. No que concerne especificamente a essas atividades audiovisuais desenvolvidas com os alunos da escola na figura do documentário e da mostra fotográfica, as duas propostas possuíam a intenção de trazer frente às câmeras as questões de diversidade cultural sob a ótica da sociologia. Por um lado, realizou-se o documentário “Travessias”³, cujo intuito era, por meio de relatos dos alunos migrantes e imigrantes – a partir da proposição sociológica de documentário a partir da fala dos sujeitos (COUTINHO, 1997; SILVA, 2001) – promover a reflexão e desconstrução de estereótipos criados a partir de visões etnocêntricas do “diferente”. Da mesma forma, o projeto de exposição fotográfica “Eu, eu mesmo”, utilizando a técnica da trajetória, integra-se à proposta da semana de sociologia, pois propõe a reflexão acerca da questão das diferenças de origem, de vida e de trajetória entre os estudantes da escola. O objetivo geral da exposição era justamente o de pensar as relações [sociais] estabelecidas no cotidiano sob a perspectiva do relativismo cultural e, dessa forma, pensá-lo na dimensão da vida cotidiana com o intuito de combater preconceitos e incentivar o interesse sobre a vida das pessoas com quem são estabelecidas as relações, a partir dos olhares desses sujeitos sobre si mesmos.

Como encerramento, a proposta tinha como finalidade um evento mais lúdico e artístico, que evidenciasse a trajetória, a identidade e a produção artística dos alunos imigrantes da escola. Neste sentido, apresentou-se documentário “Travessias” produzido pelas bolsistas do PIBID na escola cujos protagonistas fossem os próprios alunos imigrantes, bem como foi planejada a apresentação de um grupo haitiano de *rap social* e foi realizada a exposição fotográfica “Eu, eu mesmo”.

PERSPECTIVAS E RESULTADOS

Ao abordar temas como: imigração, estigma, problemática indígena – à luz de conceitos antropológicos e sociológicos como, por exemplo, trajetória e etnocentrismo – o projeto, marcado pelo construtivismo, ambicionou a interação entre os alunos com o objetivo de problematizar suas relações e ressaltar o caráter essencial do respeito mútuo pelas suas histórias. Esse procedimento se mostrou eficiente na demonstração de que o vínculo entre diferença e hierarquia está ancorado em práticas e interesses de poder. Também ficou evidente que a escola, enquanto instituição que se quer democrática, deve estar aberta à inclusão, à pluralidade e à igualdade.

A resposta às atividades propostas foi percebida, num primeiro momento, quando as falas de alunos que não haviam passado pela experiência da imigração, mas que presenciavam e, por vezes, eram sujeitos ativos da xenofobia e do racismo, evidenciaram a reflexão e a problematização acerca da incoerência e da gravidade da reprodução de discursos xenófobos e racistas num país marcado pela miscigenação.

A gravidade da ‘intolerância’ ficou patente quando, no último dia do evento, a apresentação do grupo haitiano de *rap social* teve de ser cancelada tendo em vista o risco de ataque xenófobo, pois um grupo nacional de orientação neonazista estava reunido na cidade no mesmo dia. A ausência forçada dos alunos haitianos no encerramento da ‘Semana de Sociologia’ intensificou a reflexão sobre os temas em tela.

Para além dos resultados práticos da realização do evento, foi possível depreender uma série de desdobramentos de caráter didático e institucional escolar. A experiência gerou maior facilidade de apreensão de conceitos sociológicos e, neste aspecto, foi fundamental a interação entre os agentes e a retomada de suas histórias de vida. Abordar uma temática sociológica torna-se mais eficiente quando ela se articula com o cotidiano dos alunos.

Uma das contribuições do trabalho foi a reflexão geral sobre racismo e xenofobia na escola. Um segundo desdobramento, quase imediato, foi justamente a proposta de promoção da participação e afirmação dos estudantes no contexto escolar, em especial dos haitianos que contaram suas histórias de vida no documentário. Além disso, é importante destacar que, mediante o material audiovisual, foi possível replicar o conteúdo da ‘Semana de Sociologia’ em outros momentos na escola, o que torna a discussão sempre presente no ambiente de diversidade e inclusão.

A experiência permite também uma reflexão acerca do papel do PIBID. Por um lado, mostra-se fundamental envolver os estudantes na construção de conceitos e desconstrução das pré-noções, tanto mais aquelas que promovem: exclusão e violência. Por fim, o relato aqui apresentado evidencia o potencial do PIBID em proporcionar experiências muito ricas aos alunos que cursam as licenciaturas, antecipando problemas e soluções próprias do ambiente escolar. A própria trajetória dos alunos “pibidianos” torna-se elemento de reflexividade num processo rico e contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além dos resultados práticos da realização do evento, o trabalho teve outros desdobramentos interessantes. Em primeiro lugar, às alunas de iniciação à docência, foi possível compreender, através de tal experiência, que os alunos e as alunas da EJA, apesar de eventuais dificuldades de leitura, interpretação de textos e aprendizado no modelo tradicional, apreendem os conceitos sociológicos a partir da interação com os colegas e da retomada de suas histórias de vida. Falar em racismo a partir dos autores selecionados fazia muito mais sentido quando se aproximava a teoria da realidade imediata a qual se estava colocando em questão. Dessa forma, a empatia enquanto fator de aprendizado entre os estudantes é notável.

Uma das contribuições do trabalho àquela realidade escolar foi a reflexão geral sobre racismo e xenofobia, diminuindo, segundo contam os professores, as situações desta natureza na escola. Um segundo desdobramento quase imediato foi o empoderamento dos estudantes, em especial dos haitianos, que

contaram suas histórias de vida no documentário. Estes tomaram consciência de sua importância enquanto indivíduos, ao mesmo tempo em que passaram a ser respeitados e admirados pelos demais. Finalmente, foi possível mensurar uma significativa elevação do número de matrículas na disciplina de Sociologia, que, desde a realização do evento, se mantém com um contingente alto de alunos.

A proposta, aqui, foi realizar um projeto voltado às demandas imediatas apresentadas no contexto da instituição de ensino CEEBJA CEAD Poty Lazarotto. Apresentadas as problemáticas do racismo e da xenofobia diante dos imigrantes e refugiados haitianos, mobilizou-se uma série de conceitos e referenciais teóricos da sociologia e da antropologia, visando construir conceitos e desconstruir pré-noções excludentes e discriminatórias. Além do contexto de produção da Semana de Sociologia, foi necessário compreender, assimilar e refletir sobre a estrutura EJA e sobre as demandas de alunos trabalhadores, dotados de histórias de vida, convicções e perspectivas próprias de sujeitos de suas vidas.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Jeniffer; GABRIEL, Maria; ANUNCIAÇÃO, Renata. (2016), O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano. (2016). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba, PR: Kairós Edições.

CASTRO, Maria da Consolação Gomes de; FERNANDES, Duval. (2014), A emigração dos haitianos para cidades brasileiras: Desafios para Políticas Públicas de integração. In: *III Simpósio de Ciências Sociais: Cidade e Democracia*, 2014, Belo Horizonte: Puc Minas, 2014. p. 78 – 92.

CAVALCANTI, Leonardo. (2016), Novos fluxos migratórios: haitianos, senegaleses e ganenses no mercado de trabalho brasileiro. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano. 2016. *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba, PR: Kairós Edições.

COUTINHO, Eduardo. (1997), *O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade*. São Paulo: Proj. História.

SILVA, Sidney Antônio da. (2015), Inserção social e produtiva dos haitianos em Manaus. In: PRADO, Erlan José Peixoto do; COELHO, Renata. Ministério Público do Trabalho (Org.). *Migrações e Trabalho*. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015. Cap. 11. p. 165-174.

OLIVEIRA, Márcio de. (2016), Imigrantes haitianos no estado do Paraná em 2015. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano. *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba, PR: Kairós Edições.

Recebido em: 20/03/2017 / Aprovado em: 10/10/2017

DEMOCRACIA, RACISMO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE VIVIDA A PARTIR DA PEÇA “A EXCEÇÃO E A REGRA”

Glaucilene Francisca da Silva
Graduanda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Contato:
glaucilene.dasilva@gmail.com

Vanessa Pereira Machado
Graduanda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Contato:
nessa_machado@hotmail.com

Palavras-chaves:
Lúdico. PIBID. Teatro. Ocupações. Direitos.

Keywords:
Playful. PIBID. Theater. Occupations. Rights.

Resumo: Este artigo apresenta o relato da experiência didática ocorrida no ano de 2016 no Colégio Estadual Barão de Tefé, localizado em Seropédica (RJ), subsidiada pelo subprojeto de Ciências Sociais do PIBID, UFRRJ. Direitos Humanos e Cidadania são temas base que buscam aflorar o senso crítico dos alunos. Através de uma etapa de preparação na universidade, foram pensadas metodologias que se utilizassem do lúdico. A peça “A Exceção e a Regra” de Bertold Brecht foi escolhida, contando com as apresentações no Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), ocupado na época, visavam promover uma troca de experiências entre duas realidades distintas.

Abstract: This article shows the report of a didactic experience occurred in 2016 at Colégio Estadual Barão de Tefé, placed in Seropédica (RJ), subsidized by the Social Sciences sub-project of PIBID, UFRRJ. Human Rights and Citizenship are the base themes which wants to raise in students the critical sense. As a preparing step at university were planned playful methodologies. The play “A Exceção e a Regra” by Bertold Brecht were chosen to the presentations at Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), which was in occupations by students and wants to make an exchange of experiences between two different realities.

*[...] Não se deve dizer que nada é natural
Numa época de confusão e sangue
Desordem ordenada, arbítrio de propósito
Humanidade desumanizada
Para que imutável não se considera
Nada!*

“A Exceção e a Regra” Bertold Brecht.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), seu desenvolvimento no sub-projeto de Ciências Sociais UFRRJ e na escola participante, Colégio Estadual Barão de Tefé

Em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) como parte da ação do governo federal – mais precisamente do segundo mandato do ex-presidente Lula (2007-2011). Esse programa, assim como outros da época, foi criado em meio a um reconhecimento sobre a gravidade de problemas que existiam em relação à docência voltada para a Educação Básica. Dessa maneira, essa temática ganhou espaço no centro do debate político, onde foram pensadas ações que buscassem suprir esse quadro.

A agência financiadora do programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao (MEC), através de editais de seleção, recebe projetos de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas que ofereçam cursos de licenciatura, interessadas em participar do PIBID. Os projetos que são aprovados recebem cotas de bolsas, cujas modalidades abrangem desde os estudantes e professores universitários, até os professores da Educação Básica. Além disso, fornece recursos financeiros que custeiam despesas relacionadas à execução dos projetos. Segundo a CAPES:

ciatura 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.¹

De acordo com Emília Marcondes (2017), os objetivos do PIBID são:

[...] contribuir para a valorização do magistério; incentivar a formação dos estudantes que fazem licenciatura; colocar o estudante em contato com o ambiente escolar; promover a relação entre universidade e escola pública e viabilizar a articulação entre teoria e prática na formação dos estudantes. (MARCONDES, 2017, p. 11)

Todos esses pontos apontam para a importância e o impacto desse programa, pois ao mesmo passo que ele contribui para a permanência do estudante na universidade, concedendo-lhe um tipo de auxílio financeiro, aprofunda sua formação como futuro profissional, de maneira sensível e comprometida com os processos educacionais, bem como com a escola, sua realidade local – suas necessidades e seus atributos.

Assim,

[...] é possível compreender o avanço que o PIBID proporciona aos bolsistas deste Programa, a partir de uma construção coletiva de saberes interdisciplinares na integração e articulação entre a Educação Básica e a Universidade, especialmente pela (trans)formação permanente pautada na teoria e na prática que orientam para um conhecimento coletivo mais humanizado, elevando, sobre-

1 CAPES. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>>. Acesso em 27 de setembro de 2017.

tudo, os alunos à condição de cidadãos críticos e conscientes diante de uma sociedade, por vezes, perversa e desigual. (REVISTA PIBID UFRRJ, 2015, p. 4)

É preciso destacar o caráter peculiar do PIBID em relação aos demais programas de apoio acadêmico, como, por exemplo, aqueles voltados para a produção de pesquisa, e também em relação ao estágio obrigatório. O programa possui uma carga horária maior, que inclui planejamento e realização de atividades, ambos na escola e na universidade; proporciona uma autonomia ao bolsista e possibilita a inserção do mesmo no programa logo nos primeiros períodos da graduação.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica em específico, participa do PIBID desde seu primeiro edital, em 2007. Ao longo dos anos, ampliou-se consideravelmente, chegando a contar hoje com mais de 500 bolsistas e mais de 15 cursos participantes do programa. O Projeto propõe um envolvimento educacional, físico e afetivo dos discentes da UFRRJ com as escolas parceiras, ou seja, uma verdadeira e profunda aproximação entre duas realidades distantes, a universitária e a escolar, a fim de enriquecer a formação docente.

Segundo a coordenadora institucional do PIBID – UFRRJ, Sara Araújo Brito Fazollo:

[...] o PIBID tem sido um importante espaço para a consolidação dos cursos de Licenciaturas na UFRRJ, pois, ademais de ser um incentivo à valorização do magistério e ao despertamento para o licenciando em cultivar a essência do ser professor, contribui como espaço de pesquisa e avaliação dentro da perspectiva formativa nos diversos cursos de licenciaturas. Como respostas do desenvolvimento das ações PIBIDianas na UFRRJ, temos obtido vários resultados de conclusão de curso e dissertações de mestrados; apresentação de trabalhos em eventos diversos; muitas produções e publicações de artigos para livros e revistas [...]. (REVISTA PIBID UFRRJ, 2015, p. 5)

O curso de Ciências Sociais da UFRRJ possui um sub-projeto, cuja temática é Direitos Humanos e Cidadania através do uso de teorias que mesclam as três áreas que compõem o curso, sendo elas Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Segundo Aparecida Maria Abranches e Vladimir Lombardo Jorge (2013), todas elas:

[...] têm em comum o fato de pôr em perspectiva o agregado humano que denominamos sociedade a partir do ângulo que permite a sua desnaturalização, ou seja, por meio dos estudos das suas instituições e modo como este agregado se estrutura. (ABRANCHES; JORGE, 2013, p. 105)

Dentro dessa perspectiva, o subprojeto visa também contribuir e oferecer aos estudantes da

Educação Básica – nesse caso mais especificamente do Ensino Médio –, através da educação, um maior conhecimento acerca dos direitos e do exercício da cidadania, além de instrumentos e recursos que propiciem o olhar desnaturalizador e problematizador dos mesmos em relação às questões políticas e sociais de seu cotidiano; ou seja, possibilitar uma educação voltada para a humanização e conscientização do sujeito, aluno, em relação ao seu meio social.

Além disso, possui como proposta a realização de um trabalho em que seus bolsistas desenvolvam habilidades de ensino e pesquisa, onde são geradas oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas de caráter inovador, bem como elaboração de alternativas que visem a superar os problemas do processo de ensino-aprendizagem.

O uso do lúdico, proposto através do teatro político, é marca registrada desse subprojeto, visto que é o único da universidade a desenvolver essa tendência. O processo de criação das peças/cenário/figurino, de ensaio e de encenação, ao longo dos anos, foi algo que perpassou por todos os envolvidos, desde professores, bolsistas e até os próprios alunos da escola.

Dentre as quatro escolas de atuação encontra-se o Colégio Estadual Barão de Tefé. Localizado no município de Seropédica, Rio de Janeiro, compõe parte da Baixada Fluminense, e oferta Ensino Médio Regular e Ensino Médio Para Jovens e Adultos, para um número em torno de 800 alunos, em uma faixa etária entre 15 a 18 anos e 18 a 70 anos, que residem no próprio município, ou em localidades próximas, como, por exemplo, a cidade de Nova Iguaçu.

A região na qual está situado o Colégio Estadual Barão de Tefé constitui a periferia urbana do estado do Rio de Janeiro, possuindo municípios com uma população numerosa, de uma infraestrutura precária e carente de serviços básicos e de qualidade como educação, renda, saúde, cultura, segurança, dentre outros. Esse cenário é fruto de um longo e persistente histórico de abandono estatal, que acarreta muitas vezes na ocupação dos piores níveis de desenvolvimento por essa região da Baixada Fluminense, em comparação ao restante do estado.

Ao compreender as particularidades dessa localidade é perceptível a urgência de temas específicos, bem como de didática e metodologias inovadoras, que rompam com o modo tradicional de aula e de avaliações, cativando o interesse dos alunos, além de diálogos entre o local e o global. A experiência de uma das professoras coordenadoras do projeto com o teatro político nos trouxe a possibilidade de utilização do mesmo como metodologia para sala de aula. Um método muito inovador, uma vez que os alunos estão mais familiarizados com o uso de filmes, vídeos, e raramente com a dinâmica do teatro.

2016 e o cenário das ocupações nas escolas secundaristas

Com o clima que se encontrava o país, devido a diversas medidas tomadas pelo atual governo federal, tivemos a oportunidade de ver a atuação dos estudantes secundaristas, como também universi-

tários, na luta pela garantia de direitos relacionados à educação. E principalmente nós do PIBID pudemos sentir isso bem de perto, tanto relacionado ao nosso papel na universidade, ainda como estudantes, quanto ao nosso papel como bolsistas de iniciação à docência, já fazendo parte da comunidade escolar, como futuras professoras.

Mais de mil escolas foram ocupadas no país segundo dados da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBes), como mostra a Tabela 1. Esse número, após cada levantamento, se alterou com o passar do tempo, ao passo que outras escolas também eram ocupadas.

TABELA 1 – RELAÇÃO DE NÚMERO DE ESCOLAS OCUPADAS POR ESTADO

Estado	Quantidade de escolas
Paraná	848
Minas Gerais	76
Espírito Santo	24
Rio Grande do Sul	14
Rio Grande do Norte	13
Goiás	12
Distrito Federal	12
Bahia	12
Alagoas	10
Santa Catarina	10
Pernambuco	8
Rio de Janeiro	6
São Paulo	6
Maranhão	5
Pará	4
Mato Grosso	3
Paraíba	3
Rondônia	2
Tocantins	1
Ceará	1
Sergipe	1
Universidades ocupadas	123
Núcleos Regionais de Educação (NREs)	3

Fonte: UBES (2016)

2 A PEC 241/2016 limita os gastos do governo federal com a educação por 20 anos.

3 Lei da Mordaza 867/2015, que tem base na Escola Sem Partido, tem por ideia a promoção de um ambiente apartidário na escola, acabando com o debate crítico sobre vários temas pertinentes à educação como religião, gênero, política, sexualidade, dentre outros.

4 MP 746/2016 promove alterações na estrutura do ensino médio, implementando o tempo integral na mesma, e com isso, amplia a carga horária mínima anual do ensino médio; realiza alterações na grade curricular, instituindo a obrigatoriedade de algumas disciplinas, ao passo que torna outras facultativas.

As principais pautas dessas ocupações estavam relacionadas à proposta de emenda à Constituição 241/2016 (PEC 241/2016)², Lei da Mordaza (867/2015)³ e à proposta de medida provisória 746/2016 (MP 746/2016)⁴, que é uma reforma voltada especificamente para o ensino médio. A medida tenta despedaçar a educação quando deixa como optativas as disciplinas que promovem um pensamento crítico, como a filosofia e sociologia, além de matérias como artes e educação física. Essa atitude governamental vai contra o Plano Nacional de Educação (PNE), que garante no currículo escolar as disciplinas de cultura afro-brasileira e indígena, pela lei nº 11.645.

O que se vê é um ensino e currículo voltando-se cada vez mais para a profissionalização. Profissionalização esta que não proporcionou antes uma infraestrutura que comporte esse novo sistema, já que não garante ou aborda a defasagem de professores, questões de infraestrutura, alimentação e equipamentos, além da falta da promoção de um debate sobre essas reformas, onde não foram consultados alunos, professores, nem profissionais da área educacional nas decisões aplicadas pelo governo. Essas propostas e reformulações foram alguns dos motivos que levaram os envolvidos no setor e processo educacional a se movimentarem, indo às ruas para protestar.

No início de 2016, os estudantes secundaristas dos estados citados na Tabela 1 assumiram o protagonismo de falar sobre suas experiências e lutar por suas reivindicações, ocupando as escolas. O movi-

mento unificado ficou conhecido no país todo como "Ocupa".

A luta que permeia todo esse movimento vem evidenciar como essas medidas e condições podem acabar com as oportunidades de qualificação de diversos estudantes e não garantem a qualidade do ensino, almejada e construída por educadores, estudantes e profissionais da educação. Qualidade essa que está relacionada à formação do indivíduo como um ser completo, que tem um crescimento intelectual e como sujeito, podendo transcender para transformar a realidade onde vive. Um estudante que percebe sua atuação enquanto ser político, quer junto com a comunidade escolar, ser parte dos processos decisórios e, com isso, apresentar ou descobrir habilidades que possam contribuir com tais processos.

Refletir sobre isso se torna primordial nesse contexto, visto que o aluno é geralmente colocado como indivíduo desinteressado e algumas vezes com poucas perspectivas. É possível fazer uma ponte com a realidade do Colégio Estadual Barão de Tefé, que neste caso não estava ocupado, e mesmo assim o tema era abordado nas aulas levando os alunos a pensarem sobre as dificuldades vividas por eles.

Importa ouvir esses estudantes, seus discursos e suas demandas, pois colocaram em prática o que têm aprendido por muito tempo e puderam mostrar uma vivência coletiva proveitosa e com resultados, tanto para eles quanto para os que apoiavam a causa. Esses estudantes mostram que de alguma

forma a escola não deve ser descartada e precisa ser preservada – mesmo que o governo federal não pense assim. Esses estudantes buscavam uma escola de qualidade que não era apresentada para eles.

Essa postura do estudante secundarista nos faz pensar: será que a escola que temos está preparada para reconhecer e acolher esse estudante como ser político? Estudante como ser que modifica? Estudante capaz de construir junto uma nova forma de educação?

Em contrapartida às ocupações, surge o movimento “Desocupa”, organizado por alunos, pais, professores e militantes que pediam a volta das aulas. Eles entenderam que a ocupação não é a melhor maneira de reivindicar.

Os estudantes reconhecem o crescimento que a vivência da ocupação pode trazer a eles. Os efeitos manifestam-se por todo o ambiente escolar, desde mudanças no ambiente físico das escolas, nos calendários, nos locais e na maneira de ministrar as aulas, como também nos próprios alunos, antes silenciados, e agora mais à vontade para exporem suas opiniões, participarem de aulas, reuniões com professores e direção, e de decisões importantes. Assim, percebe-se que a mobilização se estendeu para muito além da reivindicação inicial. A inovação vem gerando saldos positivos e agradando, em sua grande parte.

Fundamentos teóricos norteadores e execução das atividades

O conhecimento e uso das prerrogativas teóricas pretendidas no subprojeto visam a desde uma reconstrução histórica até a concepção de variados autores acerca do tema dos Direitos Humanos e da Cidadania. Essa temática, em sua maioria, é notada através de sua violação. Dessa forma, é preciso, portanto, trabalhar persistentemente com os alunos a ideia de que os direitos humanos e a cidadania não são fantasias, mas a condição fundamental para a realização plena de uma sociedade compreendida como justa para todos.

A concepção moderna dos direitos humanos não se mantém estática, estando em constante processo de incorporação de significados e acontecimentos. Ela está intrinsecamente associada às transformações advindas do Iluminismo europeu, dos séculos XVII e XVIII. A dominação preponderante da época – feudal, religiosa e monárquica –, tão naturalizada e institucionalizada, é subvertida, dando lugar à razão, à centralidade do ser humano nas explicações, à igualdade política e civil entre os seres humanos, dentre outros pontos.

A Revolução Francesa de 1789, nesse contexto, é um acontecimento histórico, simbólico das lutas sociais em busca de uma sociedade mais igualitária. Essa revolução deu origem à Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, um verdadeiro marco da luta dos Direitos Humanos e da Cidadania. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), propondo um pacto internacional de compromisso político e social entre Estados. Sua elaboração se deu justamente após os aconteci-

mentos globais de regimes totalitários, como, por exemplo, a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais. Assim:

Com a Revolução e a Declaração, entes humanos passam a incorporar na sua qualidade de humanos a ideia de que são também entes de direitos. Portanto, o impacto talvez mais significativo dos eventos políticos de 1789 tenha sido uma nova subjetividade. Tal subjetividade é a que informa tais entes humanos de que são eles próprios, enquanto titulares de direitos, a matéria prima na confecção das instituições políticas. (ABRANCHES; JORGE, 2013, p. 108)

Partindo do texto “A Era dos Direitos”, de Norberto Bobbio, refletimos sobre os direitos do homem, e como eles foram sendo solidificados ao longo do tempo. Interessante perceber como esses estudantes secundaristas podem não reconhecer seu papel político na construção de direitos que devem ser garantidos para sua classe (estudantes).

Segundo o conceito de cidadania de Thomas Marshall (1967), tomando a Europa como referencial analítico, ela é uma espécie de “status” de igualdade em direitos e deveres, concedido aos que são membros integrais de uma sociedade. Ou seja, a cidadania é a relação do indivíduo com o Estado, onde são conferidos direitos e deveres individuais. Essa cidadania está dividida em três partes, que se referem aos direitos civis, políticos e sociais. O desenvolvimento da cidadania deu-se a partir de um processo de fusão geográfica, passando de uma instituição local para nacional, e de separação desses direitos, vistos que estavam fundidos em apenas um.

A partir disso, essas teorias foram levadas como base para se pensar a formação dos direitos. Os dois autores colocam que houve a necessidade de participação popular para construir esses direitos, no qual o Estado iria cobrar eficácia. Esse momento foi crucial para o indivíduo que pode participar da construção de algo que lhe cabe, principalmente, pensando na realidade em que se encontrava a educação. Foi importante que os alunos trabalhassem com essa base, que proporcionou uma reflexão em relação aos acontecimentos contemporâneos.

O Colégio Estadual Barão de Tefé não foi ocupado; entretanto, os alunos estavam cientes da situação em que se encontravam as escolas brasileiras. Isso porque alguns de seus professores, inclusive a de Sociologia que supervisionava as atividades do PIBID, aderiram à greve de 2016 que antecedeu as ocupações. Em contrapartida, a realidade do UFRJ, no campus de Seropédica – mesma cidade onde se localiza a escola – era de um cenário de ocupação. A universidade, primeira do Rio de Janeiro a ser ocupada, teve seu prédio principal (P1) tomado por universitários, durante 54 dias, recebendo apoio de boa parte de professores da instituição e servidores terceirizados da mesma.

Assim como os secundaristas, a escolha pela ocupação do espaço educacional foi a melhor forma encontrada para protestar. Os motivos universitários foram a oposição à Reforma do Ensino Médio

(MP 746), que pretende expandir o ensino integral, a flexibilização do currículo, e uma formação voltada aos interesses dos alunos, como também se opôs à PEC 241, que limita o teto dos gastos públicos voltados para a educação no país dos próximos 20 anos. Colocavam que, mais uma vez, não houve um diálogo por parte do Governo ao propor essas medidas, que afetam diretamente os estudantes.

É considerável ressaltar que a luta pelos direitos deve ser garantida e, para isso, importa que os indivíduos que estejam mais diretamente ligados à ausência desses saibam de sua existência. O poder de questionar deve ser assegurado, junto dele os direitos e deveres, principalmente, pensando nos estudantes que eram diariamente subestimados por seu entendimento de conjuntura vivida. Estudantes marcaram esse momento, pois questionaram e cobraram o cumprimento dos deveres do Estado perante a setores, como por exemplo a educação. Mesmo os estudantes que não seguiram pelo caminho teórico – Norberto Bobbio e Thomas Marshall, citados anteriormente – tiveram uma prática conduzida com maestria.

A temática que norteou todo o ano letivo de 2016, para a turma trabalhada em questão, a 2002, foi o racismo. Esse tema foi levado como sugestão do próprio PIBID, que procurou costurá-lo aos assuntos presentes no currículo mínimo daquela série, como, por exemplo, cidadania, direitos humanos, trabalho, desigualdades sociais, dentre outros. Abaixo será explicitado todo o processo de construção, com os alunos, e desenvolvimento do trabalho que deu origem a este artigo.

Partindo de uma observação relacionada à turma em que trabalhamos, pensamos nos tipos de atividades que poderiam ser utilizadas na aplicação do conteúdo. O principal foi levar aos alunos possibilidades de garantir o processo de aprendizagem através de outros recursos, onde estes fossem inovadores. Os recursos buscados fizeram relação com aquilo que pertence ao ambiente familiar dos alunos, como, por exemplo, músicas e análise do conteúdo letrado das mesmas, filmes, clipes, vídeos. As Figuras 1 e 2 ilustram como foi essa etapa do trabalho.



FIGURA 1 - A música como recurso didático na análise do conteúdo letrado. Fonte: Arquivos do PIBID (2016)



FIGURA 2 - A música como recurso didático

na análise do conteúdo letrado. Fonte: Arquivos do PIBID (2016)

Tinha-se como proposta permitir que não somente a mente, mas o corpo do aluno participasse dessa reflexão, algo que pudesse refletir de uma forma física para o aluno; por isso, foi utilizada a metodologia do teatro. A sugestão apresentada por uma das professoras coordenadoras, Beatriz Wey, era que todas as escolas trabalhassem as peças do dramaturgo Bertold Brecht.

Bertold Brecht iniciou sua trajetória durante a juventude, escrevendo para um jornal, em 1914. Avançou na escrita com sua primeira peça em 1918, com textos que faziam referência ao capitalismo e à guerra, seguindo uma linha de teatro contemporâneo. O dramaturgo alemão utilizava suas peças de forma a contrariar as elites e buscava refletir questões sociais de seu tempo. Com uma veia marxista, pensava o teatro como possibilidade de reflexão para a sociedade acerca de liberdade. Viveu exilado por alguns anos com a insistência nazista, continuando a escrever ainda nesta época, amadurecendo sua escrita para uma forma mais sociológica. Um teatro épico, onde a transformação social era a principal função da apresentação, pois o teatro, além de político, tinha função pedagógica.

Uma de suas peças, “A Exceção e a Regra”, escrita por volta 1929/1930, foi utilizada por nós para as atividades. Nela podemos observar a temática relacionada à dominação de classe e como a justiça pode ser injusta na garantia de direitos, onde a falta dos mesmos acaba naturalizando e contribuindo com as relações de poder. Retrata a relação de exploração e maus tratos entre um rico comerciante e seu empregado carregador, que saem em uma viagem de negócios pelo deserto. Em uma noite, quando estão acampados, o empregado vai até o comerciante levando algo nas mãos; o segundo pensa ser uma pedra para lhe matar, e antes que o empregado pudesse, supostamente, fazer algo, ele o mata. Este, porém, só lhe trazia água.

Com essa peça é possível fazer uma proximidade com temas atuais, que refletem a semelhança entre ficção e realidade no que tange exceções e regras. Os diversos tipos de abusos de poder contra os direitos humanos em uma sociedade capitalista que vive uma luta de classes, alterando a forma de julgamentos dos indivíduos. Aos alunos foram apresentados os principais pontos da trama, sendo proposto que eles fizessem adaptações. Esse exercício buscava trabalhar o imaginário, bem como, a reflexão e capacidade de associação ou distanciamento de suas respectivas realidades com o enredo da peça.

Juntamente com as reflexões e conteúdos vistos em sala de aula, foram pensadas formas de adaptação do texto original da peça. Nas demandas e sugestões apontadas pelos alunos, a partir da situação de exploração que estava em ênfase na peça e partir das experiências vividas por eles, ou por suas famílias e amigos, foi apontada a questão das condições de trabalho doméstico remunerado no Brasil.

A profissão de empregada doméstica no país é muito desvalorizada, desrespeitada e designada,

quase que imutavelmente, a um tipo de classe social, raça, gênero, localidade. A empregada doméstica, muitas vezes mulher, de classe menos favorecida, negra e periférica, sofre a violação de seus direitos, promovida por seus empregadores, geralmente de classes mais favorecidas, branca e residentes de bairros nobres. Alguns alunos relataram que têm ou já tiveram familiares que trabalhavam como empregadas domésticas e em condições de exploração.

Feito esse processo de associação, verificaram-se leves traços semelhantes à narrativa do filme brasileiro “Que Horas Ela Volta”, da diretora Anna Muylaert. Este filme é uma comédia (drama) de cunho social que conta a história de uma empregada doméstica vinda do Nordeste para São Paulo, que trabalhava e morava na casa dos patrões. Nesse lar de classe média-alta, a empregada é considerada “quase da família”, onde criou os filhos dos patrões como se fossem seus próprios filhos, mas que sofre com as restrições impostas pelos empregadores e com o desrespeito aos seus direitos. Essa estrutura e relação é encarada como natural, tanto pela família, quanto pela empregada.

Pensando em um aprofundamento maior do tema, e uma integração maior com as ideias trazidas para a adaptação da peça de Brecht, decidiu-se exibir o filme em sala de aula e aprofundar as problematizações e as desnaturalizações, já inseridas.

Com isso, começaram os ensaios, realizados no próprio espaço escolar. Esses encontros foram realizados com aqueles que se propuseram, ou seja, era de livre participação. Aqueles que não quiseram atuar na peça ainda tinham a opção de ficar com funções como, por exemplo, contrarregista, figurino e trilha sonora, podendo assim cada um contribuir de acordo com suas preferências e como se sentisse à vontade. Apesar disso, nem todos os alunos da turma quiseram participar em qualquer das funções. É importante frisar que a ideia central do texto foi pensada com toda a turma durante as atividades detalhadas acima.

Os ensaios ocorreram semanalmente. Houve uma troca de elenco, onde alguns alunos que no início participavam do ensaio deixaram de ir e outros que não iam começaram a participar. Podemos salientar que a turma não tinha um diálogo muito coletivo e por isso houve essa mudança de alunos participantes no processo. É possível entender esse fenômeno de uma forma positiva, pensando que o importante na apresentação não é ela em si, mas o processo de construção é muito importante tanto quanto a apresentação da peça.

As Figuras 3 e 4 mostram como foram os encontros para os ensaios.



FIGURA 3 - Ensaios da peça adaptada “A Exceção e a Regra”. Fonte: Arquivos do PIBID (2016)



FIGURA 4 - Ensaios da peça “A Exceção e a Regra” adaptada. Fonte: Arquivos do PIBID (2016)

Quando perguntados a respeito da Universidade, a maioria dos alunos não possuía conhecimento e contato com tal, tanto em relação ao ingresso, como também ao fato de nunca terem adentrado no campus – este que é de livre acesso a todos. Através disso, foi pensado no espaço onde ocorreria a apresentação como um espaço que pudesse ser de integração entre escola e universidade, que, embora na mesma região, possuem um distanciamento social, o que forma mundos paralelos. A universidade na época encontrava-se ocupada e, com isso, aberta a propostas de atividades. Logo, foi pensada a realização da apresentação nesse local, porém não foi possível cumprir-se com isso, devido a uma série de imprevistos aos quais a rotina agitada de ocupação estava sujeita.

Como alternativa, foi pensado o Colégio Técnico da UFRJ (CTUR), dado que era uma das escolas que compunha o quadro de escolas ocupadas, e com isso repleta e aberta a propostas de atividades, além do fato deste se localizar ao lado da UFRJ. Apresentamos essa opção aos alunos, que se disponibilizaram e concordaram com a ideia, e também aos secundaristas do CTUR, que dispuseram do espaço escolar. A professora supervisora, Patrícia Machado, fez a ponte com os pais, já que alguns alunos precisam de autorização para participar de atividades fora do colégio. Com as autorizações em mãos, professora e alunos se reuniram e foram de encontro com os bolsistas do PIBID no CTUR. Não somente o Barão de Tefé, mas outra escola do subprojeto de Ciências Sociais também participou deste dia.

Os estudantes ocupados do CTUR disponibilizaram uma sala para as apresentações, o que possibilitou uma última passada no texto e organização dos retoques finais. Foram convidados a assistirem as apresentações todos os estudantes presentes no colégio. Finalizada as apresentações das duas escolas, foi promovida uma roda de conversa com todos esses alunos, tanto do CTUR, quanto das escolas do PIBID, para que uns pudessem falar como foi o processo de construção da peça e outros as experiências de ocupação. As Figuras 5 e 6 mostram um pouco, em algumas cenas, como foi esse momento da apresentação.



FIGURA 5 - Apresentação no CTUR. Fonte: Arquivos do PIBID (2016)



FIGURA 6 - Apresentação no CTUR. Fonte: Arquivos do PIBID (2016)

Esse momento acarretou como reflexão o fato de que proporcionar aos moradores de Seropédica uma relação mais próxima para com o espaço da universidade é muito importante, já que a maioria dos secundaristas de ambas as escolas – Colégio Estadual Barão de Tefé e CTUR – não se sentem familiarizados com o ambiente universitário. Desse modo, os projetos e as pesquisas da UFRRJ precisam incumbir-se da premissa de que os benefícios devem ser garantidos tanto aos que vivem no município, como aos que circulam no mesmo, propiciando, assim, uma troca ao ambiente da cidade.

Conclusões

O Brasil é um país assolado por níveis discrepantes de desigualdades socioeconômicas, raciais, culturais, regionais, de gênero, dentre outras; o que ocasiona na exclusão e marginalização da maioria da população, e assim, na privação de uma vida digna, de oportunidades, de uma cidadania forte e, con-

sequentemente, uma permanência nesse sistema dominante.

É importante perceber que os Direitos Humanos e a Cidadania no Brasil, na maioria dos casos, são percebidos como um privilégio paternalista, que fora concedido pelas elites socioeconômicas e políticas. Por isso, há um difícil caminho em incorporar a massa da sociedade na luta política e social, e até mesmo ao conhecimento de seus direitos.

A práxis sociológica tem grande potencial colaborativo na construção de uma reflexão, concepção e expectativa, como também de uma ação dos indivíduos, que resulte em uma sociedade que defina e garanta plenamente o cumprimento dos direitos e a realização, como também o exercício da cidadania.

Assim termina

*A história de uma viagem,
Que vocês viram e ouviram:
E viram o que é comum,
O que está sempre ocorrendo.
Mas a vocês nós pedimos
No que não se é de estranhar,
Descubram o que há de estranho!
No que parece normal.
Vejam o que há de anormal!
No que parece explicado,
Vejam quanto não se explica!
E o que parece comum,
Vejam como é de espantar!
Na regra vejam o abuso!
E, onde o abuso apontar,
Procurem remediar!*

“A exceção e a Regra” Bertolt Brecht.

Referências Bibliográficas

- ABRANCHES, Aparecida Maria; JORGE, Vladimir Lombardo. (2013), “O Lugar da Ciência Política no Ensino Médio: Algumas Reflexões”, in L. Sanchez, *Integrando saberes: diálogos sobre a formação e a prática docente no âmbito do PIBID/UFRRJ*, Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio.
- BOBBIO, Norberto. (1909), *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Campus.
- BRECHT, B. *A Exceção e a Regra*. Tradução: Aparecida Damésio. <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/a-excess3a3o-e-a-regra.pdf>>. Acesso em 27 de setembro de 2017.
- CAPES. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>>. Acesso em 27 de setembro de 2017.
- DH NET. <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/robson.htm>. Acessado em 27 de setembro de 2017.
- INEP. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2016/Locais_de_Prova_Ocupados_Enem_2016.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2017.
- MARCONDES, Emilia Fernandes de Oliveira. (2017), *Quem quer ser professor? A perspectiva dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.
- MARCONDES, Emilia Fernandes de Oliveira; NAVES, Karla Xavier; MARIANO, Ruana Castro. (2013), “PIBID de Ciências Sociais, Educação Política e Cidadania: Experiências e Perspectivas”, in L. Sanchez, *Reflexões trans-formativas sobre a prática docente: o olhar de aprendizes*, Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio.
- MARSHALL, T. H. (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar.
- PIBID INSTITUCIONAL UFRRJ. <<http://PIBIDinstitucional.wixsite.com/ufrrj>>. Acesso em 27 de setembro de 2017.
- REVISTA PIBID UFRRJ – Revista nº 4 – Dezembro de 2015 – ISSN 2236-4471.
- UBES. <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

Prática Pedagógica sobre a cultura afro-brasileira: oficina de bonecas Abayomi

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender o papel da escola e do ensino de sociologia na desnaturalização da realidade social e desmistificação de preconceitos presentes nas questões étnico-raciais. Através do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação a Docência (PIBID) de Ciências Sociais da UNESP/Marília foi possível realizar atividades pedagógicas direcionadas com a temática, que denotam uma apreensão qualitativa do conhecimento sociológico dos alunos através do processo de ensino-aprendizagem mediante a utilização de atividades lúdicas e culturais, como é o caso da oficina de bonecas Abayomi, que através da sua história e da feitura das bonecas foi possível aproximar o conhecimento sociológico da realidade sociocultural dos estudantes.

Abstract: *In this article, we sought to understand the role of school and the teaching of sociology in the demystification of prejudices present in the ethnic-racial themes, as well as in the denaturation of social relations. Through the Institutional Scholarship Program (PIBID) of Social Sciences of UNESP / Marília, it was possible to carry out pedagogical activities directed at the subject that denoted a qualitative improvement in the process of sociological knowledge of students. It was also considered the importance of play and cultural activities, such as the Abayomi doll workshop, a symbol of cultural resistance, which crowned all the work done by the Pibid group in this school.*

Introdução

A escola, enquanto espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado, esboçou-se como reprodutora das relações sociais do modo de produção capitalista e inúmeros autores debruçaram sobre o tema. Althusser (1985) e Bourdieu (2009) foram alguns que deram destaque a essa ênfase da escola. Por outro lado, Gramsci (1985) destaca a importância da escola enquanto papel de disputa de um campo hegemônico e formação de intelectuais, aos quais a classe trabalhadora teria um papel de apropriação nessa escola. Diante desses elementos, amparamos nosso artigo no texto de Mendonça (2011), que evidencia o papel que a sociologia pode exercer na escola diante de uma crise de sentidos, possibilitando uma ressignificação de sua função social, por meio de problematização da realidade social e por ter o jovem como locus desse processo.

Nesse período de retrocessos políticos e sociais que vive a sociedade brasileira, a desigualdade e a carência de oportunidades possuem como justificativa a falta de esforço do indivíduo¹, revelando uma visão meritocrática e um abandono da linha de pensamento que a coloca os problemas sociais como resultado de um processo sócio-histórico, que perdura por toda a história do Brasil. A desigualdade racial, portanto, não fica descolada das condições desiguais sociais. Para Fernandes (2008), a abolição da escravidão não se efetivou em uma alternativa de acesso do negro ao mundo social e a sua integração à sociedade; pelo contrário, os negros ficaram à margem na sociedade, vivendo em condições subalternas mediante trabalhos precários, situações que aumentaram consideravelmente a exclusão e o isolamento da população negra, de tal maneira que essa condição não fora superada por completo.

Os dados do PNDA² realizada no 3º trimestre de 2017 dão mostras dessa relação. Dos 13 milhões de

brasileiros desempregados, 8,3 milhões eram pretos ou pardos (63,7%). Além desses dados, a taxa de subutilização, que agrega a desocupação, subocupação por insuficiência de horas (menos de 40 horas semanais) e a força de trabalho potencial, indicadores de trabalhos precarizados, são sempre maiores para a população preta e parda³: do total de trabalhadores brasileiros, ela foi de 23,9%, enquanto que para pretos ou pardos ficou em 28,3%, e para brancos em 18,5%, sendo que das 26,8 milhões de pessoas subutilizadas no Brasil, 17,6 milhões (65,8%) eram pretas ou pardas. Esses dados demonstram a realidade da condição do preconceito e do racismo muito presentes na sociedade brasileira, que colocam o negro em condição subalterna.

Como se evidencia, a população negra fora marginalizada e isso se reflete de forma significativa na educação. A crença no mito da democracia racial ainda muito em voga dentro das escolas acaba por reproduzir o preconceito étnico-racial e o racismo⁴, que se procria em escalas inimagináveis na relação entre alunos e principalmente na relação professor-aluno. A negação cotidiana da desigualdade e do racismo presentes na sociedade brasileira se desenvolve no ambiente escolar por intermédio da estigmatização e da construção de uma identidade inferiorizada do jovem negro; a diferenciação entre o aluno negro e o aluno não negro se dá de diversas formas, sendo possível coletar relatos no ambiente escolar a respeito de certa culpabilização e criminalização do aluno negro. Assim, reforçam-se as estruturas ideológicas e sociais postas a partir da distinção entre os incluídos e os excluídos dos direitos de cidadania. A educação escolar toma boa parte da vida dos indivíduos, em que as lembranças e experiências vivenciadas nesse ambiente acarretam consequências nas vidas dos mesmos. Um estudante que tem sua identidade omitida, oprimida e principalmente excluída do contexto que deveria

Letícia Lima de Souza

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Contato:

leticialsouza_@hotmail.com

Palavras-chaves:

Sociologia da Educação, PIBID, Desigualdade racial, extensão universitária.

Keywords:

Sociology of Education, PIBID, Racial inequality, University Extension project.

1 Em recente pesquisa realizada na periferia de São Paulo sobre a questão dos valores aponta resultados que caminham nessa direção, o aumento do número do número de neopentecostais atrelados aos valores do self made man como: meritocracia, individualismo, empreendedorismo é considerável. Uma referência sobre esse tema, porém voltado para a realidade estadunidense pode ser observado em Apple (2003). Sobre a pesquisa pode ser consultada em <www.fpabramo.org.br/publicacoes>.

2 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

3 A utilização do termo preta e parda é feita pelo IBGE.

4 Utilizaremos ao longo do texto ambos os conceitos, apesar de não serem similares, aparecem no cotidiano escolar de formas distintas, com destaque maior ao preconceito racial.

5 Apesar dos inúmeros esforços para introdução da sociologia como disciplina obrigatória, há sempre uma necessidade constante de reafirmação de seu papel crítico e científico na observação, análise e solução dos problemas da vida social, exemplos dessa premissa é a última reforma do ensino médio que coloca em risco sua existência, como também de outras disciplinas fundamentais na área de humanidades.

6 As primeiras Abayomi (de origem Iorubá, significa "encontro precioso") surgiram durante o tráfico dos navios negreiros, onde as crianças se desesperavam e as mães, para tentar acalmá-las rasgavam tiras de suas saias e as produziam. São bonecas pretas de diversos tamanhos, que podem ser produzidas com tecidos ou cordinhas com nós, sem costura alguma; são amuletos que representam proteção, acalento e tem conteúdo simbólico singular, além de demonstrar o poder feminino e as formas de resistências das mães negras.

7 A escola em questão se localiza em um bairro da zona sul de Marília/SP e esta é estigmatizada enquanto uma escola periférica.

8 Conceitos utilizados a partir dos parâmetros de indicadores sociais do IBGE, disponível em <<https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-de-vida/indicadoresminimos/conceitos.shtml>>

9 A maioria das meninas negras da sala considerava que seus cabelos crespos e cacheados eram um problema, por isso alisavam ou procuravam maneiras de escondê-lo. Além do mais,

abranger todas as diferenças e embasá-las no respeito à diversidade terá sérias complicações em torno de sua subjetividade e também na sua formação objetiva, principalmente em relação ao acesso a uma educação de qualidade e transformadora.

Escola: um espaço de (des)construção

A escola é o espaço onde as questões étnico-raciais devem ter posições centrais em seus debates, pois sua estrutura e dinâmica próprias possibilita certa autonomia em relação a outros campos sociais, apesar de reproduzir as estruturas da sociedade capitalista e, no caso em questão, da sociedade brasileira. O ensino de Sociologia como parte integrante do currículo oficial pode oferecer arcabouço teórico e metodológico sobre o tema, uma vez que as ciências sociais possuem tradição nessa temática e nos estudos acerca das desigualdades sociais e étnico-raciais. Entende-se, ainda, que a educação é um fator fundamental para uma transformação significativa da lógica racista que se estrutura na sociedade. Mediante essas considerações, a produção de conhecimento escolar na disciplina de sociologia requer práticas pedagógicas e situações didáticas que possibilitem a inserção e problematização do preconceito étnico-racial, acompanhadas de um olhar desnaturalizador do senso comum. É de suma importância para a realização desse trabalho que se criem condições para a aceitação e legitimação da sociologia enquanto disciplina do conteúdo escolar⁵. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), através da articulação entre os cursos de licenciatura do ensino superior e as escolas básicas da rede pública contribui de maneira decisiva para a construção desse elo entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, além do aperfeiçoamento da formação de professores, possibilitando maior clareza e comprometimento com as condições objetivas de ser professor.

A constatação do impacto do Pibid na discussão étnico-racial que abordaremos neste artigo efetivou-se através da prática pedagógica composta por uma oficina de bonecas denominadas Abayomi⁶, que por meio de todo um trabalho conjunto entre pibidianos, escola e alunos gerou condições para a um ganho qualitativo na apreensão do conteúdo e desmistificação de preconceitos e estereótipos, além de demonstrar que atividades práticas e culturais agregam positivamente na formação dos estudantes.

Partindo de observações, pesquisas e relatos orais dos estudantes de turmas do segundo ano do ensino médio, foi possível realizar um levantamento sobre a formação da identidade racial e o racismo presente na escola⁷, de forma direta realizar ações para se combater estigmas e preconceitos. O levantamento dessas informações fundamentou-se primordialmente nos resultados adquiridos através da aplicação de um questionário composto por perguntas sobre cor ou raça⁸, discriminação racial e o dia da Consciência Negra. Dentre os participantes do questionário, 40% se autodeclararam de cor parda, 10% de cor preta, 27,5% de cor branca, 15% de cor amarela e 7,5% se declararam indígena. A segunda pergunta do questionário está relacionada ao

conhecimento do motivo da data do Dia da Consciência Negra ser no dia 20 de novembro e 72,5% dizem conhecer esse motivo, e 65% relacionam esse motivo a luta e resistência de Zumbi dos Palmares. Na quarta pergunta "você se considera preconceituoso?", obteve-se unanimidade na resposta "não". Porém, na pergunta seguinte sobre conhecer alguém preconceituoso, 62,5% dos participantes dizem conhecer alguém preconceituoso.

O questionário também contou com perguntas relacionadas à discriminação racial em âmbito profissional e também às desigualdades educacionais advindas dessa discriminação; 70% dos participantes concordam que a cor ou raça tem influência no momento de se conseguir um emprego. Por outro lado, 58% não concordam que a diferença de cor ou raça tenha relação com o acesso diferenciado à educação. Quando questionados se já sofreram algum tipo de preconceito, mais da metade (53%) respondem que não sofreram algum tipo de preconceito; a parcela que já sofreu algum tipo de preconceito (43%), em sua maioria, relaciona esse episódio preconceituoso a outros fatores (25%), excluindo questões estéticas ou raciais. Por fim, sobre representatividade midiática do negro, cerca de 70% dos participantes consideram que o negro não é bem representado nos meios de comunicação.

Esses dados foram de suma importância para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da questão racial. Observa-se uma forma velada de preconceito ao responderem em sua totalidade que não têm preconceito, mas a maioria conhece alguém preconceituoso; essa é a expressão histórica da forma como é tratada a questão do racismo e do preconceito racial no Brasil, de forma velada, oculta, tratada nas entrelinhas. Os dados obtidos foram substanciais, visto que a relação de um pibidiano dentro da escola é totalmente diferente da relação do aluno ou do professor a respeito daquele espaço. A proximidade com o cotidiano dos alunos e a possibilidade de intervir no desenvolvimento do conteúdo em sala de aula possibilitou ampliar a observação da pesquisa e entender um pouco mais o universo daquela juventude. Em poucos meses de contato, conseguimos perceber que os dilemas sobre autoestima e autoaceitação eram predominantes, especificamente para meninas negras que compunham a sala. Foi ficando evidente que não se tratava de um caso isolado, mas sim de um reflexo da forma como a sociedade, de forma (nem sempre) velada, isola o negro e sobrepõe a figura do branco enquanto padrão ideal.

Além de questões voltadas aos padrões de estética beleza⁹ na sociedade, identificamos também que o racismo se manifestava também nas próprias relações escolares, principalmente através de docentes que reproduziam estigmas e estereótipos ao se referirem a determinados alunos, assim como também entre os próprios alunos, principalmente entre alunos negros. A partir disso, é notório o campo de conflitos ideológicos e contradições sociais em que a escola se solidifica e é equivocadamente considerada um campo neutro, descolada da realidade social. Portanto,

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (DAYRELL, 1996, p. 137).

Quando levamos em consideração esses fatos, não podemos nos acomodar a eles e naturalizar mais ainda o que a sociedade já encrua como verdade absoluta; para Bourdieu (2009), a ação pedagógica pode vir a reproduzir determinado arbítrio cultural das classes dominantes sobre as classes dominadas, ou seja, a escola acaba por reproduzir a estrutura das relações de forças e, desse modo, a educação e o ambiente escolar tornam-se um modo arbitrário de imposição e legitimação das relações dominantes encontradas na sociedade. Dito isso, é necessário que os educadores e educandos tomem posse dos conteúdos sobre discriminação (de todos os âmbitos) e não os repliquem ainda mais da educação. Historicamente, o ensino de sociologia não possui tradição escolar, visto que ao longo do tempo obteve instabilidade no currículo e sua obrigatoriedade enquanto disciplina escolar – que, inclusive já está novamente ameaçada – é muito recente. Entretanto, a função da sociologia na escola é discutida desde o primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia¹⁰, em 1954. Em um de seus trabalhos memoráveis, o sociólogo Florestan Fernandes já considerava importante o ensino desse saber científico no ambiente escolar.

[...] para os sociólogos, o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. A difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter importância para o ulterior desenvolvimento da sociologia. Mas o que entra em linha de conta, no raciocínio dos especialistas, não é esse aspecto pragmático. Salienta-se, ao contrário, que a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição de sociedades ocidentais para as novas técnicas de organização do comportamento humano. (...) (FER-

NANDES, 1977, p. 105-106).

O papel da Sociologia em sala de aula se baseia em oferecer ao jovem estudante mecanismos de análise objetiva da realidade social, reforçando assim o papel da escola como transformadora do conhecimento e da desnaturalização das relações sociais. As Orientações Curriculares Nacionais (2008) vão de acordo com essa concepção e considera necessários determinados recortes para mediar o conhecimento sociológico científico e o ensino escolar, pois “[...] deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público alvo” (BRASIL, 2008, p. 107). Através das orientações desse documento, nota-se que o professor possui autonomia para trabalhar os diversos conceitos, teorias e temas dos currículos, a fim de articulá-los de forma coerente com a realidade social específica dos educandos, atendendo as demandas das escolas.

O papel do Pibid na sala de aula

O grupo Pibid Ciências Sociais/Marília atua nas escolas da cidade através de ações conjuntas entre a universidade pública e a rede de ensino básico público, permitindo um novo âmbito de desenvolvimento de formação de professores, ampliando a dimensão de atuação dos licenciandos na educação e, nesse meio, a sociologia toma força para se afirmar cada vez mais enquanto disciplina científica e analítica das relações sociais, que instigue o olhar sociológico do aluno e o leve para além dos muros da escola e assim desenvolva sua visão de mundo, a partir de uma análise crítica da realidade.

A atuação do Pibid da Unesp de Marília inicia seus trabalhos no ano de 2009, após a Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (Prograd) juntamente com professores representantes dos cursos de licenciatura das grandes áreas do conhecimento participar do Edital publicado pela Capes naquele mesmo ano. Apesar de apresentar mais de trinta proposições de subprojetos, o Edital poderia contemplar apenas doze e estes se dividiram de acordo com as áreas específicas que havia pretensão de serem atendidas pelo projeto institucional. Intitulado como “O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica”, o projeto institucional da Unesp contou com 6 subprojetos principais, totalizando 118 bolsas de iniciação à docência e 15 bolsas de supervisores e 6 subprojetos complementares, com um total de 122 bolsas de iniciação à docência e 14 bolsas de supervisores. A resposta a participação no edital foi absolutamente positiva e as unidades contempladas já possuíam determinada experiência adquirida através do Programa Institucional Núcleos de Ensino da Unesp que desde 1987 atua na articulação entre universidade e as escolas públicas de Educação Básica.

Logo, os objetivos gerais do projeto institucional eram: ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar; conscientizar o

suas configurações faciais (nariz e boca) eram motivos de chacota.

¹⁰ Para uma referência sobre a importância desse Congresso e os debates acerca da introdução do ensino de sociologia, observar Machado;Totti (2013).

11 Tem como objetivo conhecer os estudantes, suas expectativas em relação à disciplina e conhecimentos prévios sobre temas abordados na disciplina de Sociologia; trata-se de um questionário desenvolvido em formato espiral, em que se inicia com perguntas básicas para conhecer subjetivamente os estudantes (qual seu nome, seus hobbies), mas também suas concepções dos acerca das relações e instituições sociais e por fim perguntas direcionadas a disciplina e ao tema que se pretende trabalhar em seguida.

licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da instituição pública de educação básica e formar, em situação pré-serviço e com a colaboração da escola de educação básica, o licenciando bolsista. Isso posto, o licenciando-bolsista tem a oportunidade de se familiarizar com o contexto escolar, com as práticas educativas e seus dilemas.

Devido à aprovação da Lei 11.684/2008, que inclui a obrigatoriedade da Sociologia aos currículos do ensino médio, o curso de licenciatura em ciências sociais certamente precisava de um mecanismo auxiliar que repensasse a forma de incorporação dos conhecimentos sociológicos ao cotidiano escolar, assim o Pibid surge em um contexto favorável para sua aplicação, uma vez que o estreitamento de parcerias entre a universidade e a escola pública de ensino proporciona melhoria tanto nos cursos de formação de professores quanto na qualidade de ensino oferecido nas escolas. Nessa contribuição mútua, o professor supervisor também tem a oportunidade de atualizar o conhecimento e suas práticas pedagógicas, além de realizar uma formação continuada devido às discussões teóricas realizadas para embasar as atividades em sala de aula.

O Pibid de Ciências Sociais/Marília tem “como fundamento teórico e metodológico o materialismo histórico e dialético em suas diversas vertentes e a pesquisa qualitativa, baseada na Pesquisa-Ação, como sua materialidade” (TOTTI, BARBOSA, 2016, p.155), buscando conhecer o universo dos educandos para que as atividades pedagógicas sejam mais direcionadas, de tal forma que possam resultar em uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, gerar novos conhecimentos, potencializando o universo dos educandos. Portanto, metodologicamente, considera-se que os alunos são os agentes ativos do processo pedagógico. Essa metodologia embasa-se nos estudos do psicólogo russo Leontiev (1978) e sua formulação da Teoria da Atividade, em que considera o sujeito aprende quando a atividade em que está envolvido corresponda a sua necessidade. Quando reconhece no objeto da atividade o objeto de realização da necessidade, as suas ações estarão tomadas de intencionalidade, haverá motivação pelo objetivo. O grupo também se embasa nas teses do sociólogo britânico Paul Willis, que realizou uma pesquisa etnográfica no bairro periférico em Birmingham e constatou que a rebeldia da juventude e negação da escola se configurava em uma contracultura escolar, por sua vez, essa negação acabara por reproduzir as relações sociais de origem desses estudantes sem ocasionar mudanças significativas, por não compreender os conteúdos de modo significativo. Desse modo, procuramos compreender o horizonte sociocultural desses estudantes e adaptar os conhecimentos historicamente acumulados à sua realidade.

Partindo dos princípios acima, a dinâmica das atividades dos grupos de cada escola se dá em reuniões semanais para planejamento das aulas, produção dos textos didáticos e reuniões para as discussões teóricas; realizam-se também análises acerca das Propostas Curriculares de Sociologia e dos Cadernos de Sociologia, do Professor e do

Aluno, implementados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os Cadernos da SEE-SP foram avaliados de forma crítica pelos grupos e a opção escolhida fora trabalhar com textos didáticos próprios, tendo como eixo as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e os conteúdos do currículo; esse contato do licenciando-bolsista com o material didático promove determinada autonomia e domínio sobre a produção e utilização do mesmo. De forma diagnóstica, captamos o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado tema sociológico a ser trabalhado em sala, geralmente através do recurso metodológico Espiral¹¹, composto por uma série de perguntas em aberto, desenvolvidas em formato de espiral, partindo de perguntas gerais e ao fim mais específicas sobre o tema, para que de modo rápido seja possível coletar informações sobre o perfil do aluno e suas demandas. A preocupação em aproximar os conteúdos sociológicos do ensino médio com as demandas dos alunos é um desafio, em que sua realização busca uma formação humana. Portanto,

Compreende-se, também, que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento intelectual do homem e lhe empresta a sua humanidade. O grande desafio para o grupo é transformar as atividades de ensino e aprendizagem em momentos significativos para os jovens do Ensino Médio, apontando para a superação do conhecimento cotidiano na perspectiva de apreensão do conhecimento teórico-científico. (TOTTI, BARBOSA, 2016, p. 161)

As atividades oriundas do PIBID de Ciências Sociais possibilita uma visibilidade maior da licenciatura no campus, seja entre os graduandos ou os docentes do curso. A proposta do projeto é “[...] um aprender a ensinar com objetivos, conteúdos, ações e trabalho coletivo, numa atividade formadora dinâmica, propositiva, que fará diferença no exercício da profissão do futuro professor.” (TOTTI, BARBOSA, 2016, p. 161)

Oficina de bonecas Abayomi: valorização da cultura afrobrasileira

A partir de uma linha de trabalho educativo, considerado aqui como “uma atividade intencionalmente dirigida por fins” (DUARTE, 1998, p. 115) que engloba o conhecimento prévio e as demandas de cada aluno, o grupo Pibid Ciências Sociais/Marília atua há alguns anos nas escolas da cidade e em 2015, em uma escola da zona sul da cidade, na primeira série do ensino médio, durante as atividades realizadas pelo grupo de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo referente às temáticas de diferença e desigualdade foi possível observar uma grande demanda em torno das questões étnico-raciais, padrões de beleza, preconceito racial e estereótipos que estão envolvidos nessa problemática.

O grupo Pibid procurou dar uma atenção maior a essas questões, para que tais demandas fossem atendidas. Para tal, foi necessário compreender o conhecimento prévio e as formulações dos estu-

dantes a respeito dos temas. Desenvolveu-se um questionário com perguntas relacionadas ao dia da Consciência Negra, preconceito racial. A turma era composta por em torno de 80% de alunos negros e no questionário, apenas 10% se autodeclararam negros¹². Tomando como base o resultado desse questionário, as atividades foram direcionadas para desnaturalizar os preconceitos raciais e construir um processo de representatividade e formação de identidade por parte dos alunos. Para entender melhor a questão o grupo desenvolveu leituras a partir dos clássicos da sociologia brasileira como Fernandes (2008) e Costa (1999), o que possibilitou montar um esquema de conteúdo que pudesse contemplar as demandas dos estudantes, mas também seguir o conteúdo curricular. Então, mediante discussão da temática de diferença e desigualdade, essas foram trabalhadas na perspectiva étnico-racial juntamente com mecanismos audiovisuais e lúdicos (charges, slides, música e filmes), as questões étnico-raciais foram tratadas de forma satisfatória em sala de aula.

Durante a execução das atividades, o subgrupo responsável pela escola do Pibid Ciências Sociais/Marília visava finalizar todo esse percurso didático com uma atividade cultural, a fim de contribuir para a formação de identidade racial, especificamente a afro-brasileira. Desse modo, foram realizadas pesquisas e fora deliberada a montagem de uma oficina de bonecas Abayomi. As bonecas Abayomi surgiram na diáspora dos negros ao Brasil durante o tráfico negreiro, em que as crianças desesperadas ao verem a dor e o sofrimento enfrentado nos navios de seus pais e parentes, choravam e suas mães para acalenta-las rasgavam tiras de suas saias e montavam uma boneca para que as crianças pudessem se distrair em meio ao caos que se encontravam. As Abayomi são bonecas de tecido preto, em que pode ser feita de diversos tamanhos e podem ser produzidas com tecidos ou cordinhas com nós, sem costura alguma; para a atividade em sala de aula, foram necessários tecidos retangulares e tesouras. As bonecas são amuletos que representaram proteção, acalento e tem conteúdo simbólico singular, sem contar que demonstram o poder feminino e as formas de resistências das mães negras; a oficina teve como objetivo levar aos estudantes o conhecimento da cultura afro-brasileira e através dela, desmitificar preconceitos e estereótipos possibilitando o conhecimento sociológico e o processo de desnaturalização das relações sociais.



FIGURA 1: Alunos do 1ºD durante oficina de bonecas Abayomi

Como se pode observar na fig. 1, para a realização da mesma, houve envolvimento de toda a sala e a atividade estava carregada de sentido, visto que após todo o conteúdo sobre a cultura afro-brasileira e as discussões sobre discriminação, os alunos apresentaram maior interesse em compreender como se dá a relação do negro na sociedade e em conhecer artifícios culturais que no currículo regular da escola, não se apresenta esse tipo de material. Após a oficina apenas com a sala, os estudantes estavam extremamente empolgados e sugeriram a abertura da oficina para o restante das salas; assim, todo o ensino médio e a escola se envolveram na oficina, que os próprios alunos do 1º D ministraram. No cotidiano escolar, já era possível notar uma mudança na forma como os próprios alunos lidavam com essas questões, porém era preciso consolidar todo o trabalho a partir de um segundo questionário, com as mesmas questões para que se pudessem analisar de forma mais científica o levantamento de dados empíricos.

Uma das perguntas estava relacionada ao conhecimento e significado do dia 20 de Novembro, a pesquisa demonstrou uma melhora significativa no conhecimento por parte dos alunos, de acerto em 72,5% na resposta. Outro dado substancial foi relacionado ao preconceito racial, perguntamos se eles achavam que o negro era bem representado nos meios de comunicação, as respostas denotaram que 75% entendem que o negro não é bem representado nos meios de comunicação. Com a realização da oficina, pode-se observar um ganho qualitativo no conhecimento dos alunos.

Considerações finais

As atividades em torno das questões étnico-raciais devem ir além do aspecto identitário e representativo; elas devem ser, acima de tudo, estratégias de ruptura e combate ao racismo no ambiente escolar e em toda a sociedade, dar visibilidade à discriminação não pode se prender à sala de aula, mas expandir-se a todo o corpo escolar, uma vez que os casos de preconceito no cotidiano escolar são silenciados por docentes e acabam por se legitimarem nesse espaço. No âmbito de aprendizagem, a inclusão das temáticas de forma incisiva nos currículos é de extrema importância. Mesmo diante da consolidação da Lei 10.639/03, da qual inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra e estabelece obrigatoriedade a inserção do ensino de temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e mesmo com os livros didáticos adaptados a mesma, ainda há certa dificuldade para se tratar de forma efetiva sobre a luta e resistência do povo negro, assim como para valorizar a cultura negra e sua contribuição para a formação sócio histórica do país. O silenciamento das diversidades, principalmente no âmbito racial se manifesta na negação das tradições africanas e afro-brasileiras, de costumes, de objetos culturais; ou seja, ignorar os aspectos africanos e afro-brasileiros de nossa cultura e formação social é contribuir para a propagação do racismo.

A oficina de bonecas Abayomi tornou-se eficaz

¹² Considerando o resultado do levantamento apresentado no início do texto e o conhecimento da realidade social específica apresentado, foi possível constatar que na turma de 40 alunos que responderam o questionário, 32 alunos da mesma são negros, porém em suas respostas, apenas 10% se autodeclararam de cor preta. Acredita-se que muitos preferiram assinalar cor parda (resposta com maior índice), em decorrência do racismo e discriminação racial presentes em seu cotidiano.

no contexto que foi inserida porque além de ser uma atividade lúdica, demonstra que novas práticas pedagógicas, que abordem temáticas vivenciadas pelos estudantes e que lhes coloquem enquanto sujeitos ativos da realização das mesmas, são substanciais ao processo de conhecimento sociológico no interior da escola e também como mecanismo eficaz de apreensão do conteúdo.

Referências bibliográficas:

- ALTHUSSER, Louis. (1985). "Aparelhos ideológicos dos Estados. Nota sobre os Aparelhos ideológicos." 11ª edição, Rio de Janeiro, Graal.
- APPLE, Michael. (2003). "Educando à direita. Mercados, padrões, Deus e Desigualdade." São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire.
- BOURDIEU, Pierre. (2009). "A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino". 2ª edição, Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. (2005). "O Poder Simbólico". São Paulo, Bertrand Brasil.
- BRASIL. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação.
- BRASIL. (2007). "Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo." Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL. (2008). "Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias." Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- _____. (2008). Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm> Acesso em 20/08/2017
- _____. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm> Acesso em 25/01/2018
- COSTA, Emília Viotti. (1999). "Da monarquia à república." Momentos decisivos. 7ª edição, São Paulo: Editora da Unesp.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. (2010). "A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios." In: MORAES, A. C. Coleção Explorando o Ensino: Sociologia. Vol. 15. Brasília, Ministério da Educação.
- DUARTE, Newton. (1998) "Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão sobre o trabalho educativo". PERSPECTIVA. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10579/10113>>. Acesso em 10/08/2017.
- FERNANDES, Florestan. (2008). "A integração do negro na sociedade de classes." São Paulo, Globo.
- GRAMSCI, Antônio. (1985). "Os intelectuais e a organização da cultura." 5ª edição, São Paulo, Civilização Brasileira.
- GOMES, Nilma Lino. (1996). "Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade." Cadernos Pagu (6-7), p.67-82.
- GOMES, Nilma Lino. (2008). "Descolonizar os Currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente." In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, Porto Alegre, PUCRS, p. 516-527.
- MACHADO, Vitor; TOTTI, Marcelo Augusto. (2013). "Do debate acerca da implantação da disciplina de sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais." In: SILVA, Luciene Ferreira da, DIAS, Marisa da & MANZONI, Rosa Maria (org.) Cadernos de docência na educação básica II, São Paulo, Cultura Acadêmica.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe Lima de. (2011). "A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico." Cad. Cedes. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez.
- _____. (2013). "Ensino de sociologia no ensino médio: reflexões e desafios." In: Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala. INEP, Brasília, Instituto Nacional de Avaliações e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (2014). "Cadernos Prograd – Iniciação à Docência: PIBID 2009/2012." São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (2014). "Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia." Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 21/07/2017
- TOTTI, Marcelo Augusto; BARBOSA, Maria Valéria. (2016). "O ensino de sociologia e a formação de professores: a experiência do Pibid de ciências sociais de Marília." Revista Urutagua – Revista Acadêmica Multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá (UEM). N. 35, dezembro/maio.
- WILLIS, Paul. (1991). "Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social." Porto Alegre, Artes Médicas.

Recebido em 06/10/2017

Aprovado em 25/01/2017

PIBID: Levando a teoria ao campo e trazendo a docência ao gabinete

Resumo: O objetivo deste ensaio é refletir sobre as contribuições do Programa de Iniciação à docência (PIBID) para a formação de professoras/es da educação básica. Tais considerações serão feitas a partir de minha experiência enquanto bolsista do PIBID/CAPES/UFAL/Ciências Sociais (2014-2016). O registro e a reflexão sobre realidade escolar, aliada ao diálogo com a formação acadêmica nas ciências sociais, permitiu uma compreensão aprofundada dos processos que ocorriam dentro e fora de sala aula e foram de fundamental importância para a minha formação enquanto docente.

Abstract: *The purpose of this essay is to reflect on the contributions of the Initiation to Teaching Program (PIBID) for the training of primary education teachers. Such considerations will be made from my experience as a PIBID / CAPES / UFAL / Social Sciences (2014-2016) scholarship holder. Registration and reflection on school reality, together with the dialogue with the academic formation in the social sciences, allowed a deep understanding of the processes that took place inside and outside the classroom and were of fundamental importance for my training as a teacher.*

Introdução

Foi através do PIBID que tive minha primeira experiência enquanto professora na educação básica. Sem sombra de dúvidas uma forma de inserção privilegiada no espaço escolar, a iniciação à docência no PIBID acontece de outra maneira, digamos assim de um jeito mais suave. Utilizo esse termo, pois não foram raras as ocasiões em que, durante encontros educacionais, congressos, colóquios, fui surpreendida com relatos, ou melhor, "causos" de colegas professoras/es repletos de "humor" sobre as suas experiências de iniciação à docência. Geralmente nestes relatos aparecem as expressões de "trauma", "choque" e "ingenuidade" para descrever o confronto entre a expectativa sobre a sala de aula e a maneira como ela se apresenta na realidade.

Ouvi um destes "causos" durante um congresso de inovação e tecnologia. Na sessão dedicada à educação, no qual trabalhos de diferentes áreas foram apresentados, as pesquisas tinham como ponto em comum marcadores sociais da diferença, gênero, sexualidade e raça. E em algum aspecto tocavam na necessidade de um maior preparo por parte da escola, para interromper o processo de transformação das diferenças em desigualdades. Não lembro exatamente como a discussão sobre a iniciação à docência começou, mas em algum momento o debate foi para esse caminho. No grupo havia uma professora de biologia que chamarei de Lúcia. De acordo com essa professora, a nova geração é "privilegiada" na iniciação à docência. O privilégio para ela se referia a política de estágio nas licenciaturas e também iniciativas como PIBID que permitem um conhecimento prévio sobre a realidade escolar. Lúcia contou a sua experiência de iniciação à docência de forma "engraçada", fazendo toda a sala rir, aquele riso que só as pequenas tragédias podem proporcionar.

Uma das primeiras incursões de Lúcia enquanto professora ocorreu logo após o término da sua graduação. Até aquele momento ela jamais havia pisado em uma sala de aula. Lúcia conseguiu uma

vaga para atuar em uma escola pública da rede estadual, localizada na periferia de Maceió. Para sua primeira incursão em sala de aula, as expectativas eram enormes, mas segundo a professora logo foram frustradas. O cenário da sala de aula nas palavras de Lúcia era simplesmente caótico e repleto de indisciplina, as/os estudantes viviam jogando bolinhas de papel uns/umas nos/nas outros/as. Ao tentar pedir apoio aos colegas, a professora ouviu da coordenadora da escola que naquele espaço era "cada um por si e Deus por todos", e que ela deveria ir se acostumando. Mesmo frustrada, ela tentou desenvolver o seu trabalho, com insucesso. Houve uma ocasião naquela escola que para a professora foi a mais traumática. O professor de química teve que se afastar da escola, e enquanto não chegava outro professor, Lúcia acabou dando algumas aulas no lugar dele. Apesar de não ter a formação na área, ela acabou aceitando, pois seria algo temporário.

Um dia ela deixou a calculadora científica que utilizava para resolver as equações na sua mesa, junto com outros objetos e foi para o intervalo. Ao voltar, a professora viu que a calculadora havia sumido. Ela perguntou à turma, mas ninguém falou nada. Na semana seguinte, já com outra calculadora desta vez comum, a professora iniciou a aula. Aí enquanto explicava o conteúdo, ela percebeu que uma aluna tinha uma calculadora muito parecida com a dela. Lúcia disse que nunca tinha visto a estudante com o objeto, achou estranho, mas preferiu não fazer um julgamento precipitado. Porém, ao decorrer da aula, a curiosidade foi crescendo e ela foi ver de perto a calculadora, chegando a pedir para a estudante lhe entregar. Realmente ambas calculadoras eram muito parecidas, de acordo com Lúcia as mesmas eram iguais, tinham até a mesma rachadura, no mesmo local. Lúcia pensou quais eram as probabilidades de duas calculadoras serem tão semelhantes. E tendo a certeza que as chances eram mínimas, questionou a aluna. A jovem respondeu que a professora estava doida, Lúcia continuou a insistir e a aluna respondeu que ela deveria parar de insinuar que fosse uma

Ana Luiza Profírio
Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Mestranda em Antropologia Social pela mesma instituição.

Contato:
analuzz.gomess@gmail.com

Palavras-chaves:
Educação Básica, Ensino de Sociologia, PIBID.

Keywords:
Basic Education, Teaching Sociology, PIBID.

ladra, ou ela colocaria seus amigos no caminho da professora, e isso não seria bom.

Lúcia percebeu um tom de ameaça na voz da jovem, mas não levou a sério, e pegou a calculadora de volta. No outro dia ao chegar à escola, Lúcia foi recebida pela coordenadora que demonstrava preocupação. Ela explicou que a estudante que ameaçou Lúcia era líder de um grupo criminoso que atuava na região promovendo assaltos, e que se tratava de uma jovem muito perigosa. Depois desse caso, Lúcia teve que pedir transferência da escola. Para a professora, toda a situação foi de um choque gigantesco. Durante a graduação jamais havia sido mencionado que as/os estudantes pudessem ser uma ameaça; a forma como as/os professores da licenciatura falavam sobre a escola e os discentes não tinha nada a ver com a realidade que Lúcia estava vivenciando. Além disso, ela não imaginava que uma garota pudesse ser líder de um grupo criminoso. Lúcia dizia que até aquele momento concebia a violência como algo masculino. Foi nesse momento que Lúcia sentiu uma junção de medo e admiração pela garota.

O relato dessa professora revela os percalços da docência nem sempre mencionados na academia, o lado “romântico” da profissão que emerge em encontros entre docentes, não saindo muitas vezes deste espaço. A fala de Lúcia é emblemática, pois mostra a frustração de jovens professoras/es por não saberem como lidar com algumas situações em sala de aula, que durante a sua formação jamais foram mencionadas ou vividas. A violência é algo que assola o cotidiano das/dos docentes, mas raramente é problematizada na formação inicial. Durante a minha graduação, a temática da violência na escola não era mencionada nas disciplinas pedagógicas. O debate sobre a questão ocorria nas disciplinas de ciências sociais. Nesse caso, a violência na escola era percebida enquanto reflexo da violência mais geral que permeia a sociedade brasileira (DAYRELL, 2010).

A simples menção a estes aspectos na formação inicial pode resolver todos os problemas que ocorrem dentro e fora da sala de aula, mas pode contribuir para uma melhor atuação na escola por parte do professor(a). Por essas razões, iniciativas como o PIBID são tão importantes. O aprendizado da docência ocorre de forma reflexiva, aliando as condições objetivas de ensino e ao diálogo com a formação acadêmica, através do acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula e das trocas de experiências, que envolvem toda a equipe, coordenador(a), supervisor(a) e as/os estudantes da licenciatura. O Programa permite o primeiro contato com a escola, o que é imprescindível, pois é na vivência do cotidiano escolar, reuniões, planejamento pedagógico, conselhos de classe, aulas, que também se aprende o exercício da docência. Mas a formação realizada vai além de uma mera inserção da/o licencianda/o no espaço escolar. Além de aprender a ensinar na educação básica, aprende-se sobre o campo de ensino da sociologia, incluindo os desafios e potencialidades que o mesmo encerra.

Para além da inserção no espaço escolar

Meu primeiro dia na escola enquanto bolsista de iniciação à docência foi uma descoberta. A escola não era uma instituição desconhecida, o espaço escolar é algo comum em nossa sociedade, quase todas/os vivenciamos a experiência de escolarização. Porém, naquele momento, a escola parecia algo totalmente novo. Enquanto estudante da licenciatura em ciências sociais, as operações de estranhamento e a desnaturalização faziam parte de minha vida, sendo aplicadas aos mais variados contextos. Era quase como se tivesse devorado a maçã da história bíblica de Adão e Eva¹. A comparação com a sociologia é exagerada, mas exemplifica bem o processo de (re)descoberta de mundo, uma experiência que causa perturbação em certos momentos.

Nas primeiras semanas de atuação na Escola Estadual Moreira e Silva², nossa primeira e principal tarefa enquanto bolsistas consistia em observar e registrar as aulas de sociologia, para, só depois disso, planejarmos nossas futuras intervenções em sala de aula. As primeiras semanas foram intensas; eu e meus colegas de iniciação à docência – ao todo éramos dez – mal sabíamos por onde começar diante de tantas situações que aconteciam nas aulas. O que nós deveríamos escrever nos relatórios? O que era mais “relevante” de ser registrado? O “relevante” de registro, nesse caso, sempre era uma escolha pessoal, que dizia muito sobre nossas afinidades teórico-metodológicas. Porém, nessas primeiras semanas, em alguma medida todas/os nós mencionamos em nossos relatórios sobre o sentimento de decepção, no que tange à situação da sociologia na escola.

As turmas de 2º e 3º ano do ensino médio conversavam muito durante as aulas, dormiam, mexiam no celular e pareciam dar pouca importância ao conteúdo. Alguns estudantes, quando perguntados sobre a sua relação com a sociologia, citavam outras matérias tais como português e matemática enquanto importantes. A carga horária da disciplina na grade curricular, uma aula por semana, era um dos argumentos mobilizados para conferir à mesma um lugar de pouca importância. Esses fatos, além de registrados nos relatórios, também foram alvo de discussão durante as primeiras reuniões da equipe. Antes de compreendermos as particularidades que envolviam a situação na escola, é importante mencionar o retorno recente da sociologia na educação básica. A literatura sobre o ensino de sociologia destaca seu caráter intermitente no currículo. Ao contrário de outras disciplinas com tradição, a sociologia tem um percurso marcado por ausências (MORAES, 2008; SILVA, 2010).

A trajetória da disciplina pode ser dividida em três momentos: institucionalização, no fim do século XIX e começo do século XX; alijamento entre o período de 1940 a 1980; e o retorno gradual de 1980 a 2008. As ausências e permanências da sociologia no currículo podem ser compreendidas a partir da relação entre política e projetos pedagógicos. Nos anos de institucionalização, a presença da sociologia no currículo era parte de um projeto de “nação” e “modernização”, com o objetivo de

¹ Em Gênesis (3.7), é descrito como ambos nunca mais viram o mundo da mesma forma após comerem o fruto proibido.

² A escola está situada em um complexo educacional, CEPA – Centro Educacional de Pesquisa Aplicada, localizado no bairro do Farol, no município de Maceió/AL.

demarcar a transição entre o Império e o período Republicano. Na ditadura militar, uns dos momentos em que a sociologia saiu do currículo, foram criadas para lhe substituir disciplinas que serviam enquanto instrumentos de doutrinação: Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Durante o Golpe Militar, reflexões e questionamentos sócio-políticos estavam proibidos na escola. Com a redemocratização política do país a partir da década de 1980 a disciplina retorna gradualmente ao currículo, e o ano de 2008 marca a inclusão da disciplina nas três séries do ensino médio (SAUL; PEREIRA; RIBEIRO *et al.*, 2008).

Depois da reflexão acerca do histórico da disciplina, passamos as observações em sala de aula e o seu registro. Nos relatórios semanais, descrevíamos as relações estabelecidas entre a professora, as/os estudantes e a sociologia. A partir de um “olhar” e “ouvir” “disciplinados” pelas ciências sociais. Dessa forma, conseguimos perceber os desafios e as potencialidades que envolviam o ensino de sociologia naquele contexto. Acerca do “olhar” e “ouvir” “disciplinados” e o ato de escrever nas ciências sociais, Oliveira (2010) destaca

“[...] essas ‘faculdades’ ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que e com tais atos que logramos construir nosso saber. Assim, procurarei indicar que enquanto no olhar e no ouvir ‘disciplinados’ – a saber, disciplinados pela disciplina – realiza-se nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar se a da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas a construção da teoria social”. (p. 19).

Nesse cenário ligeiramente desolador, em que as/os estudantes estavam alheios aos conteúdos trabalhados, o relato talvez se assemelhe à iniciação à docência da professora Lúcia, mas o desenvolvimento da história foi outro. Ao contrário de Lúcia que “caiu de paraquedas” na sala de aula, assumindo a responsabilidade dos processos de produção do conhecimento, sem nenhuma ou quase nenhuma experiência prévia, e que acabou por aprender o exercício da docência, já com seu processo de formação inicial concluído, a experiência de ser um bolsista de iniciação à docência permite que o aprendizado da docência ocorra por etapas, e em diálogo com a formação acadêmica.

De forma geral, percebemos que as aulas de sociologia no ensino médio eram lecionadas de forma extremamente expositiva, indo ao desencontro de um trabalho de construção do conhecimento democrático com a classe (IANNI, 2011). Os conteúdos também eram trabalhados de forma muito abstrata. É importante ressaltar que a professora de sociologia era graduada em psicologia, com especialização na área de ciências sociais. O que um olhar leigo veria enquanto um caso de indisciplina e desinteresse por parte das turmas, na realidade era um pouco mais complexo. As/os estudantes tinham pouco

espaço de participação no processo de construção do conhecimento, e não havia transposição didática do conhecimento sociológico para o ensino médio. A partir disso, nós bolsistas, junto à professora da escola e a coordenadora do projeto, começamos a pensar no que poderíamos fazer para tornar as aulas mais dialógicas; tais discussões eram centrais nas reuniões da equipe.

Para nossa primeira intervenção em sala, foi realizada uma divisão em duplas para o planejamento das futuras aulas. Eu e outra colega planejamos uma dinâmica para nossa primeira aula nas turmas de 2º ano, como forma de contar com a maior participação das/dos estudantes. O conteúdo era desigualdades sociais, e tomamos como ponto de partida frases do cotidiano que reproduzem as desigualdades, na maioria das vezes não despertando questionamento. Utilizamos frases como: “Sou pobre, mas sou limpinho”, “Ele é negro, mas é honesto”, “Toda mulher deve lutar pelos seus direitos, desde que não interfira no trabalho doméstico”, e outras de conteúdo parecido. Mostrávamos as frases aos estudantes e perguntávamos o que havia de equivocado nelas. As/os estudantes passavam a debater entre si, alguns rapidamente associavam as frases ao preconceito.

A partir da problematização dessas frases e da discussão ao decorrer de três aulas sobre desigualdades de gênero, raça e classe, solicitamos que as/os estudantes pensassem em outras frases e também situações em que as desigualdades se apresentavam em seu cotidiano. As turmas em sua maioria participaram ativamente das discussões, estudantes que anteriormente pareciam “apáticos”, ou “bagunceiros” eram os mais ávidos a contribuir nas aulas. Isso não significa que a adesão às aulas foi total: havia estudantes que continuaram a conversar, dormir, mexer no celular em sala, mas ao invés de uma maioria como ocorria anteriormente, tornaram-se casos mais pontuais, o que gerava a necessidade de outras reflexões, nesse caso sobre as limitações de toda e qualquer abordagem pedagógica.

“Estar lá” e “Estar aqui”: Duas etapas de um mesmo processo

A descoberta do que parece tão evidente, nesse caso a causa da “apatia” das/dos estudantes com as aulas sociologia e a possibilidade de enxergar outros elementos que expliquem essa situação, não foi resultado de uma epifania, mas da observação cuidadosa de um fenômeno social. A reflexão não se deu apenas com o que foi encontrado em sala de aula, mas também a partir do diálogo com a formação acadêmica, no caso especificamente a licenciatura em ciências sociais.

Ao decorrer de minha participação no Projeto, foi possível desenvolver o exercício da docência aliada à pesquisa através das estratégias e ações desenvolvidas pelo PIBID Ciências Sociais 2014-2016, dentre elas: as reuniões de estudo com o objetivo de aprofundar conhecimento sobre temas, conceitos e teorias da antropologia, da ciência política e da sociologia; das reuniões quinzenais para avaliação e planejamento do trabalho, com vista à avaliação e

reflexão das ações; e dos relatórios semanais que registravam as atividades permitindo a construção de um acervo de dados. Pude refletir sobre a escola, a partir dos pressupostos metodológicos das ciências sociais.

Eu e meus colegas bolsistas desenvolvemos pesquisas, tendo como ponto de partida nossas observações registradas nos relatórios. Os trabalhos desenvolvidos foram: "O ambiente escolar e suas relações: A heteronormatividade em processo"; "O diálogo possível entre o livro didático de sociologia e alguns autores relevantes na formação do futuro professor de sociologia"; "Uma reflexão sobre os métodos de avaliação na disciplina de sociologia no ensino médio". Esses trabalhos foram apresentados em eventos acadêmicos sobre educação.

O direcionamento do "olhar" a uma determinada temática sempre estava relacionado às afinidades teórico-metodológicas. No meu caso, o desenvolvimento de um trabalho sobre (re)produção da heteronormatividade no espaço escolar ocorreu porque, de forma concomitante ao PIBID, atuava enquanto voluntária em um projeto de iniciação científica, sobre a atenção básica de saúde à população LGBT. As leituras sobre gênero e sexualidade e o aprendizado das etapas de construção do conhecimento antropológico foram de fundamental importância para que tomasse a heteronormatividade enquanto um objeto de análise e pela primeira vez considerasse as possibilidades do uso do método etnográfico na educação. Minha monografia de conclusão de curso acabou por ser uma pesquisa etnográfica sobre os conflitos envolvendo o gênero e a sexualidade na escola.

Acerca do trabalho sobre a heteronormatividade na escola, é importante destacar que o desenvolvi em parceria com outra colega. O interesse sobre o assunto derivava de uma curiosidade sobre a questão da inclusão escolar, pensada a partir de uma perspectiva mais ampla, não centrada apenas na temática da deficiência. Para a análise sobre a heteronormatividade no espaço escolar, foi realizada pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura, pesquisa documental dos relatos de sala de aula produzidos pelo PIBID, e também utilizamos o recurso da análise de conteúdo. Em resumo, nós duas tínhamos uma maior aproximação com a antropologia, e percebíamos a importância dos conhecimentos sobre "alteridade" para uma melhor compreensão do espaço escolar, em que a questão da diferença se faz tão presente.

Tratava-se do "Estar Lá" e "Estar aqui" do qual fala Geertz (2002), exemplificado não apenas no registro do cotidiano escolar e discussão deste, no âmbito acadêmico, mas, além disto, o "Estar Lá" e "Estar aqui" é uma ótima metáfora para as etapas de construção do conhecimento, uma vez que tais etapas não são necessariamente separadas por completo, como afirma Oliveira (2010), afinal o pesquisador "leva o gabinete" para a pesquisa de campo, e traz o "campo" para o gabinete. Algo que o trabalho proposto pelo PIBID exemplifica muito bem é que não se tratava apenas de levar as reflexões produzidas na academia à escola, mas também do processo inverso. Diante das situações que ex-

perenciava na escola, minha percepção acerca do que era a escola mudou drasticamente. Em alguns momentos durante as aulas das disciplinas pedagógicas, sentia um incômodo frente a uma perspectiva de escola, pautada no que ela deveria "ser" e não da forma como se apresentava na realidade, e questionava certas metodologias que ignoravam completamente as condições objetivas em que professoras/es realizam a docência.

Considerações Finais

O objetivo deste ensaio foi demonstrar a importância do PIBID para a formação de professoras/es da educação básica, tendo como ponto de referência minha participação enquanto bolsista no PIBID/CA-PES/UFAL/Ciências Sociais durante o período entre 2014-2016.

Oliveira (2015) considera que o PIBID Ciências Sociais tem como principais contribuições: permitir a reflexão sobre o que é a escola pública, pensar sobre os conteúdos de ciências sociais na educação básica, observar o cotidiano escolar enquanto forma de recuperar o significado do que é a escola, apoiar a participação na escola elucidando o lugar do jovem cidadão na seara política, e entrelaçar a formação do/a professor/a ao mercado de trabalho, com um olhar um pouco mais crítico sobre a realidade que o cerca.

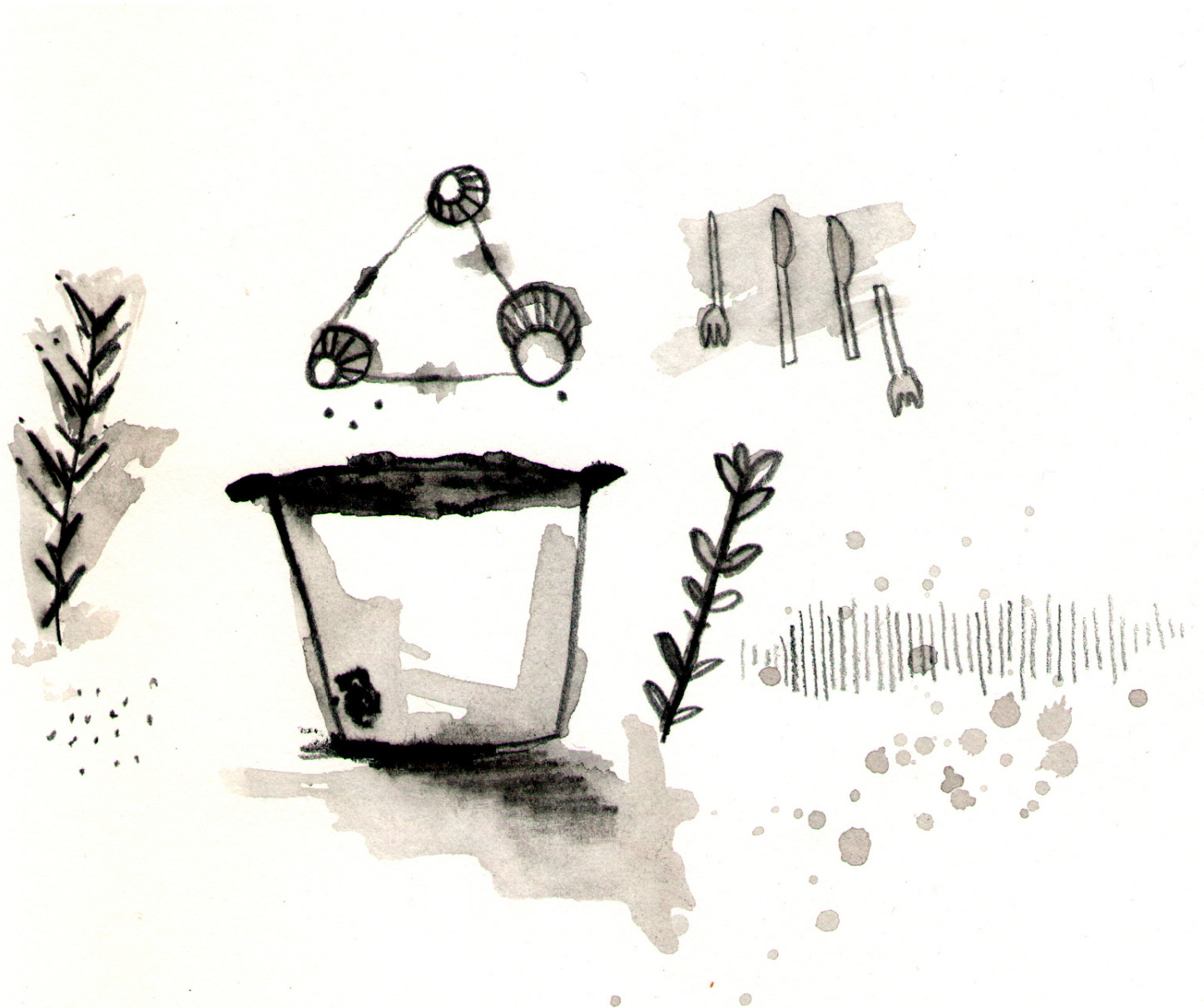
Em síntese, o PIBID contribui para a melhoria da educação básica, e nesse caso especificamente para a melhoria do ensino de sociologia, por que se concentra na formação da/do futura/o docente de sociologia, contribuindo para o desenvolvimento do exercício da criticidade sobre o seu próprio ofício. A iniciação à docência proposta pelo Programa vai além de uma mera inserção do/a professor/a no espaço escolar. O aprendizado da docência ocorre de forma reflexiva, aliando as condições objetivas de ensino e o diálogo com a formação acadêmica.

Referências Bibliográficas:

- DAYRELL, Juarez Tarcísio. (2010). "A juventude no contexto da sociologia, perspectivas e desafios", in *Coleção Explorando o Ensino: Sociologia*. Brasília.
- GEERTZ, Clifford. (2002). "Obras e vidas: o antropólogo como autor." Tradução de Vera Ribeiro. 2ª edição, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- IANNI, Octavio. (2011). "O ensino das ciências sociais nos 1º e 2º graus". *Cad. Cedes, Campinas*, 31, 85: 327-339
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (2011). "Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário", in SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.), *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa.
- LOURO, Guacira Lopes. (2014). "Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós- estruturalista." Petrópolis, Vozes.
- MORAES, Amuary Cesar. (2008). "Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira", in HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernandes (orgs), *A sociologia vai à escola*. Rio de Janeiro, FAPERJ.
- OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. (2015). "O PIBID como apoio à participação na escola", in OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (orgs), *Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado*. 1ª edição, Maceió, Edufal.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (2010). "O trabalho do antropólogo." 3ª edição, São Paulo, Paralelo.
- SAUL, Renata; PEREIRA, Virgílio de Lima; RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. (2008). "Sociologia e Filosofia nas Escolas de Ensino Médio: ausências, permanências e perspectivas futuras". in HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *A Sociologia Vai à Escola: História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- SILVA, Ieize Luciana Fiorelli (2010). "O ensino de ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas". In *Coleção Explorando o Ensino: Sociologia*. Brasília.

Recebido em 20/03/2017

Aprovado em 06/10/2017



A SOCIOLOGIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR E OBJETO DE ESTUDO:

entrevista com o Professor Dr. Cristiano das Neves Bodart

Maurício Sousa Matos

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Sociologia na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

Contato:

mauriciosousa-matos@gmail.com

Cristiano das Neves Bodart é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisador da temática ensino de Sociologia. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais (ICS-Ufal). É vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). É editor do Blog Café com Sociologia, referência para muitos professores do Ensino Médio. É também editor chefe da Revista Café com Sociologia, dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) e da revista Latitude (ICS-Ufal), vinculada a Pós-Graduação em Sociologia da Ufal.

Com esta entrevista, esperamos que a/o leitora/o conheça um pouco mais sobre a trajetória acadêmica do entrevistado, bem como seu interesse e proximidade pelos temas do ensino de sociologia e ensino de Ciências Sociais, bem como algumas de suas considerações sobre a importância da pesquisa sobre este tópico na universidade e na educação básica, especialmente para graduandos.

TRÊS PONTOS: Primeiramente, eu queria agradecer por você dar esta entrevista para o dossiê temático de Ensino de Sociologia da Revista Três Pontos, que conta com a sua participação na organização e na proposta. Antes de falarmos sobre a temática de ensino de sociologia e sobre este dossiê, poderia contar um pouco do seu envolvimento e interesse pelo ensino de Sociologia?

Cristiano das Neves Bodart: Primeiramente agradeço pelo convite da entrevista e pelo interesse da comissão editorial da revista Três Pontos em torno da temática ensino de Sociologia.

Meu contato com o ensino de sociologia deu-se inicialmente na graduação com o estágio e com uma pesquisa, bem incipiente, sobre a temática. Me licenci em Ciências Sociais no ano de 2002, porém nesse período o campo de atuação docente em Sociologia no estado do Espírito Santo era escasso, limitando-se a algumas instituições privadas de ensino básico. Essa era, naquele momento, a realidade de quase todos os estados da federação. Acabei inicialmente lecionando Geografia no Ensino Fundamental e Médio até o ano de 2008. Quando a disciplina ingressou no currículo escolar, no ano seguinte, passei a lecionar Sociologia no Ensino Médio em uma escola pública estadual. Eram cerca de 20 turmas, com cerca de 30 alunos cada. Naquele ano deparei-me com um inquietação presente na prática docente dos professores de Sociologia: **o quê ensinar?** As aulas da graduação me pareceram insuficientes frente àquela realidade. Os manuais existentes não atendiam a especificidade do Ensino Médio e nós, professores, não contávamos ainda com livros didáticos adotados na disciplina, nem indicações curriculares mínimas do que deveria ser ensinado. Frente a esse problema busquei sistematizar um currículo mínimo e dei início a busca por

materiais didáticos reunindo-os em um blog aberto apenas para meus alunos e alguns professores conhecidos. Com o tempo o número de professores que solicitava acesso ao blog se ampliou, me levando a deixá-lo disponível na *internet*. Nele eu comecei a disponibilizar meus planos de aula, textos, vídeos e todos os recursos por mim elaborado e que tinha acesso naquele momento. Assim surgiu o Blog Café com Sociologia¹, hoje somando mais de 10 milhões de acessos, tendo cerca de 15 mil visualizações diárias. Por conta do contato com a Geografia acabei cursando o mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades (2007-2009). Pensei em desenvolver minha tese de doutoramento na Sociologia abordando o Ensino de Sociologia, momento que passei a me dedicar ao estudo dessa temática. Contudo, por falta de uma linha de pesquisa que abarcasse tal tema no programa de Sociologia da USP, acabei apresentando e desenvolvendo o trabalho em torno dos Movimentos sociais, Partidos Políticos e Participação Social, objetos de estudo privilegiados em minha dissertação de mestrado. Paralelo a elaboração de minha tese, mantive minhas leituras sobre a temática "Ensino de Sociologia", publicando e apresentando alguns trabalhos, organizando dossiês e participando de eventos. Ainda durante o doutorado, juntamente com amigos², fundamos a Revista Café com Sociologia³, cujo foco principal, ainda que não exclusivo, é o ensino de Sociologia. Ao concluir meu doutoramento optei por me envolver de vez com a temática que vinha "namorando" por um tempo, tomando a decisão de prestar concurso e ingressar como professor adjunto na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para atuar nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais e Fundamentos da Educação, assim como dar continuidade ao desenvolvimento de pesquisas em torno do ensino de Sociologia junto ao grupo de pesquisa

1 Blog disponível em: <www.blogcafecom-sociologia.com>

2 Originalmente os membros do conselho editorial, fundadores e idealizadores da Revista, eram os professores Cristiano Bodart, Roniel Sampaio Silva, Pedro Chaves Mourão, Jesus Marmanillo Pereira. Posteriormente outros membros foram se incluindo na revista. Atualmente o conselho editorial é composto por 19 membros. Ainda que seja homônima ao blog, trata-se de projetos independentes.

3 Periódico disponível em: <<http://revistacafecom-sociologia.com/revista/index.php/revista>>.

já existente na UFAL.

TP: Qual a sua avaliação acerca de intermitência da presença do ensino de Sociologia no Ensino Básico até a sanção da Lei nº 11.684, de 2008, que tornou a disciplina obrigatória nesse nível de ensino?

BODART: A quase ausência da Sociologia no currículo do Ensino Médio é responsável por maior parte dos desafios atualmente existentes à prática docente, à pesquisa e a formação de professores de Sociologia. É importante não olvidar que a disciplina de Sociologia, ainda que timidamente, esteve durante a segunda metade do século XX presente no antigo curso normal, ainda que tendo seu foco voltado quase que exclusivamente à educação e a formação de professores. Contudo, a sua quase ausência no currículo escolar do ensino secundário, inibiu a elaboração de manuais e estratégias didáticas voltadas para esse nível de ensino, de pesquisas que pensassem o ensino de sociologia, bem como induziu as universidades a priorizar o bacharelado em detrimento do quase abandono da licenciatura que voltasse efetivamente à formação de professores..

Os impactos de sua quase ausência, entre 1942 e 2008, sobre a situação atual são marcantes. No caso da elaboração de manuais, notamos que nos anos de 1980 até a primeira metade dos anos de 2010 estes eram caracterizados por uma limitada transposição didática e linguagem não muito apropriada ao Ensino Médio, sobretudo sua linguagem visual. Minha hipótese é que nesse período os livros foram produzidos para atender aos alunos ingressantes do curso de Ciências Sociais e aos poucos alunos de Ensino Médio, uma vez que tanto autores quanto as editoras possuem interesse no uso dos livros pelo maior número possível de alunos. Produzir um livro que pudesse ser utilizado também na graduação era ampliar as chances de venda, uma vez que a sociologia ainda não era obrigatória no currículo nacional e poucos eram os estados da federação que a possuía no currículo escolar. Talvez tenha sido uma estratégia da época; são apenas especulações que demandam estudos analíticos da produção de manuais nesse período, sobretudo dos anos de 1980 e 1990.

A intermitência, como dito, afetou igualmente o desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas para esse nível de ensino. Com sua reintrodução obrigatória, a produção de estratégias e ferramentas metodológicas de ensino passou a ser uma das grandes necessidades da disciplina, o que vem fomentando sua produção. A Sociologia precisa “correr” para estar em pé de igualdade à outras disciplinas de Humanas, as quais já estavam, com algumas particularidades, presente no currículo e que possuem certa tradição em transposição didática. Recentemente algumas universidades brasileiras passaram a se preocupar com essa necessidade, criando Laboratórios de ensino de Sociologia para apoiar alunos da licenciatura em Ciências Sociais e professores de Sociologia do Ensino Básico. Se até 2010 a preocupação central me pareceu ter sido “o que ensinar”, agora a preocupação me parece ser “como ensinar”; o que não significa que não ainda

temos estratégias e ferramentas eficientes sendo utilizadas; mas é imprescindível ampliar seu volume e qualidade, sobretudo pela necessidade de tornar a disciplina mais atraente aos jovens. “O que ensinar” parece não ser mais o desafio central, haja visto que há uma convergência clara nos currículos de cada um dos estados da federação e tudo indica que teremos, muito em breve, indicações oficiais em nível de Brasil.

O número de pesquisas em torno do tema “ensino de Sociologia” só veio a se ampliar recentemente, após sua reintrodução. No nível da pós-graduação, realizei, juntamente com o Marcelo Cigales, um levantamento de dissertações e teses defendidas cujo o tema tivesse sido o “ensino de Sociologia” e os resultados nos pareceu bastante animadores. Após o ano de 2008 notamos uma ampliação significativa de dissertações de mestrado, ainda que o volume de teses seja pequeno. Identificamos também maior abertura nos programas de Ciências Sociais a interessados com a temática. Diversas revistas, nesse mesmo período, lançaram dossiês voltados a esse tema, o que indica que o número de pesquisadores envolvidos com questões que envolvem a prática docente em Sociologia vem se ampliando nos últimos anos. É claro que para a ampliação de linhas de pesquisas na pós-graduação se necessita de um período maior de “maturação” desse foco de pesquisa. Diferentemente dos anos em que a sociologia não era componente curricular obrigatório no Ensino Médio, período que as licenciaturas foram relegadas a um segundo plano pelo escassez de mercado de trabalho para o professor de Sociologia, vejo atualmente uma significativa ampliação de cursos de licenciatura em Ciências Sociais e uma maior preocupação com sua qualidade. A ampliação de concursos para a contratação de professores que se dedicam à prática docente, ao ensino de Sociologia e formação de professores dessa disciplina é reflexo dessa recente expansão. A licenciatura vem sendo paulatinamente mais valorizada na universidade, uma vez que existe hoje um amplo mercado para o professor de Sociologia. Espero que a “onda conservadora” não consiga estancar os avanços que a disciplina Sociologia vem conquistando nos últimos anos.

TP: Falando em “onda conservadora”, como o senhor a enxerga e quais os riscos que corre a sociologia escolar?

BODART: A Sociologia (e também a Filosofia), por ter sido à pouco reintroduzida no currículo como disciplina obrigatória no Ensino Médio acaba sendo bastante vulnerável às mudanças que vão se desenhando, sobretudo se essas mudanças forem no sentido de retomada à pedagogias tecnicistas, o que parece ser. A exclusão de seu nome objetivamente expresso na Lei de Diretrizes de Base da Educação abre margem para interpretações subjetivas do que seriam as “Humanidades”, ficando sua permanência dependente de documentos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, sem forma de lei e facilmente modificáveis. Pela pouca tradição no Ensino Médio, penso que essa exclusão nominal poderá trazer sérios prejuízos a sua permanência no currículo es-

colar.

Se por um lado o cenário atual da produção de conteúdo é animador, por outro as mudanças no cenário político é preocupante e poderão afetar negativamente todas as conquistas. Me parece bastante claro que parte significativa da classe política e grupos reacionários “enxergam” a Sociologia como uma disciplina “doutrinária comunista”, contrária ao projetos reacionários e uma suposta porta aberta à temas que acreditam que não devem estar na escola, tais como relações de gênero, igualdade racial e religião. É verdade que a Sociologia ao propor ensinar aos jovens a desnaturalizar os fenômenos sociais, olhando-os com estranheza, acaba incomodando os que desejam manter o *status quo*. Algumas temáticas trazidas à escola por meio da disciplina, tais como o debate em torno da igualdade de gênero vão de encontro a “normalidades” que muitos grupos políticos desejam manter. Igualmente é verdade que muitos dos que são contrários a sua permanência no Ensino Médio o são por defender uma educação tecnocrata, entendendo, equivocadamente, diga-se de passagem, que o ensino de humanidades não é essencial na formação do profissional. O olhar com estranheza a “normalidade” não é de interesse em quem a deseja reproduzir as relações sociais que ora (re)existem. Soma-se a isso a proposta trazida pela sociologia de olhar os fenômenos sociais como históricos, relacionais e marcados por relações de poder.

TP: Aproveitando esta questão, quais as perspectivas para a disciplina de Sociologia no ensino médio a partir do modelo proposto na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

BODART: A versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulgada em abril de 2018 trouxe mais incógnitas, em relação às Ciências Humanas, sobretudo à Sociologia, do que indicativos norteadores para as propostas que serão desenvolvidas em cada estado da federação. Com isso, não se apresenta como uma base sólida. Nesse documento a sociologia é mencionada vagamente, não sendo garantida a sua presença enquanto disciplina, ainda que apontando que os alunos devam ter acesso aos seus saberes e práticas. Em outros termos, a emenda a LDB retirou o texto que definia nominalmente a presença da Sociologia no currículo e a BNCC praticamente ignora o papel e especificidades da disciplina. O embate em torno das definições curriculares se dará na esfera estadual e os professores de Sociologia precisam se organizar para fazer frente à onda conservadora que acredita que o Ensino Médio terá melhor qualidade se forem excluídas às disciplinas de humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia. Trata-se de uma visão limitada da educação enquanto um projeto de formação de mão de obra (embora, nem sob essa limitação, seria correto afirmar que as Ciências Humanas não têm papel importante). Um movimento de mobilização que vem se desenhando são as regionais da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Os grupos locais que, sob a tutela da ABECS, se organizam para lutar pela manutenção e qualidade

do ensino de Sociologia escolar pode vir a ser um recurso de êxito.

Sou contrário a proposta apresentada na versão da BNCC por ignorar os esforços anteriores de especialistas, pela obscuridade com que foi sendo construído o documento, pelas ausências e banalização das ciências, suas especificidades, métodos e fronteiras. Vejo como um retrocesso que traz, em seus desdobramentos, uma proposta de base curricular que ignora muitos dos avanços conquistados anteriormente de forma democrática, que vinha contribuindo para o combate à tolerância, à inclusão, buscando fortalecer e respeito ao diferente, ao outro. Se a Organização Curricular Nacional de Sociologia (OCN-Sociologia), de 2006, trouxe avanços ao ensino de Sociologia (ainda que tenha limitado ser as especificidades epistemológicas da Sociologia o estranhamento e a desnaturalização, uma vez que todas as ciências humanas se dedicam a esse olhar), a BNCC, embora com objetivos mais amplos, trouxe retrocessos ao ignorar as especificidades da Sociologia, tais como a potencialidade de promover um aprendizado marcado pela compreensão das inter-relações entre os fenômenos sociais, sua historicização, conflitos e acomodações marcados por relações de poder.

TP: Você acredita que atualmente as aulas de Sociologia contemplam, para além da Sociologia, também a Antropologia e a Ciência Política?

BODART: Essa questão traz um ponto que precisamos esclarecer. O que hoje chamamos de “Sociologia escolar”, essa sociologia que está presente no ensino médio, poderia ser nominada de Ciências Sociais. Acredito que por questões estratégicas o clamor pelo “reintrodução da Sociologia” no Ensino Médio soaria mais eficaz do que o clamor pela “introdução de Ciências Sociais”; isso, ao menos, por três pontos: tratava-se do discurso de “reintrodução”, o que denota uma sensação maior de justiça com uma disciplina que outrora havia sido excluída; Ciências Sociais não gozava do mesmo conhecimento da sociedade que a Sociologia, ainda que esta fosse bastante pequena na época; o Ensino de Ciências Sociais não possui nenhuma tradição no Ensino Médio, assim como inexistente, ao menos até onde sei, manuais de Ciências Sociais para esse nível de ensino. Outra questão é que “Ciências Sociais” poderia ser confundida com disciplinas que existiram no Brasil durante o Regime Militar, tais como “Estudos Sociais”. Por esses fatores lutar pela “reintrodução da Sociologia” pareceu ser mais promissor, e o foi. Quando a disciplina passou a ser amplamente lecionada e as primeiras diretrizes curriculares e listagens de conteúdos passaram a serem publicadas notamos com muita clareza a presença das três grandes áreas das Ciências Sociais no currículos de Sociologia. É muito comum encontrarmos uma divisão que priorize a sociologia no primeiro ano, a antropologia no segundo e a Ciência Política no terceiro. Temas típicos da antropologia, tais como identidade e cultura estão sempre presentes, assim como temas caros à Ciência Política, tais como Movimentos Sociais, Cidadania, Sistemas de Governo e

relações de poder. Se observarmos as indicações da OCM-Sociologia notamos o esforço em esclarecer a presença das três áreas que compõem as Ciências Sociais no interior da disciplina, o que se dá, entre outros motivos, pela formação do professor de Sociologia, que em sua grande maioria cursaram Ciências Sociais, e pelo fato das fronteiras entre as três áreas não serem tão claras, onde autores e temas perpassam pelas três áreas. O OCM-Sociologia (2016) ao propor como base epistemológica o estranhamento e a desnaturalização reafirmou ainda mais a presença das Ciências Sociais na disciplina de Sociologia. Um esforço⁴ que fiz, juntamente com Gleison de Maia Lopes, de compreender como a Ciência Política estaria presente nos currículos estaduais de Sociologia, evidenciou que no terceiro ano do Ensino Médio, na maioria dos estados brasileiros, os temas abordados são, em sua grande maioria, temáticas clássicas da Ciência Política. Outros trabalhos também evidenciaram a presença das três grandes áreas das Ciências Sociais na disciplina denominada Sociologia.

TP: Qual tem sido o cenário de produção e divulgação científica de artigos, materiais, recursos e livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio? E como você avalia os espaços abertos em eventos?

BODART: São presenças interligadas. Na medida que o volume e a qualidade das pesquisas sobre ensino de Sociologia se ampliaram, canais de comunicações orais foram se abrindo. É verdade também que na medida que canais de exposições orais se abriram, mais pesquisas foram produzidas. A existências de Grupo de Trabalho na SBS desde 2005 e na ANPOCS, desde 2009, assim como a realização bienal, desde 2009, do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica e o I Congresso da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, em 2013 e 2016 são parte importante desse cenário que se desenhou nos últimos anos. Além desses eventos vem sendo realizados outros de alcance regional e local, tais como o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro, que em 2016 esteve em sua 5ª edição e o Encontro Alagoano de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais, que está em sua terceira edição. Temos presenciado uma ampliação bastante significativa de espaços de diálogos e isso gera impactos positivos nesse subcampo de pesquisa e, consequentemente, no aperfeiçoamento da prática docente. O número de dossiês em periódicos acadêmicos lançados após 2008 indica uma ampliação de pesquisadores e de pesquisas. Se por um lado isso é verdade, por outro tais dossiês acabam por denunciar o pouco espaço ainda dado ao tema. No Brasil a licenciatura, em geral, é ainda vista, pelos pesquisadores, como uma temática de menor interesse; estando mais presente nas pesquisas dos departamentos de Educação. No caso da Sociologia essa situação é ainda mais acentuada por conta de sua intermitência, ainda que a temática “Educação” estivesse presente desde a origem da Sociologia. Contudo, nesse levantamento⁵ que fiz, juntamente com o Marcelo Cigales, começa-

mos a notar uma ampliação significativa da temática nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais.

A produção de livros didáticos de Sociologia se expandiram nos últimos anos, assim como apresentaram uma melhora significativa na qualidade da transposição didática e em sugestões de atividades, assim como na qualidade gráfica, tornando-se mais atraente aos jovens.

A inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático em 2012 foi bastante positivo para o fortalecimento da disciplina. Naquela ocasião 14 livros foram inscritos no programa, sendo dois aprovados. Em 2015, ainda que o número de livros inscritos tivesse ligeiramente sido menor, 13, tivemos 6 livros aprovados. Em 2018 foram 12 obras inscritas e 5 títulos aprovados. Estamos avançando no que diz respeito de acesso ao livro didático de Sociologia, que acaba sendo um dos principais recursos didáticos adotados pelos professores dessa disciplina.

Não poderia deixar de mencionar a importância do PIBID para o desenvolvimento de pesquisas de estudantes de graduação. O PIBID fez com que eventos voltados ao ensino de Sociologia fossem marcados pela forte presença de relatos de experiências de graduandos, bem como a participação destes por meio de oficinas, painéis e artigos apresentados oralmente. A nova proposta do Governo Federal de criar para os dois últimos anos a Residência Pedagógica substituindo o PIBID nesses dois anos é algo ainda obscuro e que traz pouca ou nenhuma novidade, parecendo, à princípio, uma mera questão de descaracterizar um programa de outros governos na tentativa de registrar sua “marca”. Ainda é cedo para qualquer avaliação mais pontual.

TP: Como você avalia a oferta do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)⁶?

BODART: Sinceramente, fico ao mesmo tempo empolgado e ao mesmo tempo receoso. Empolgado por possibilitar que muitos professores da rede básica de ensino se qualifiquem e tenham um espaço para pensar sua prática docente. Receoso por ainda não conhecer as estratégias que serão adotadas para que tais cursos não venham a ter qualidade inferior aos cursos acadêmicos, ainda que seus objetivos não sejam os mesmos. Meu receio é que o curso seja focado para a prática e com isso a pesquisa fique desfocada, pois sou defensor da ideia de que todo professor de Sociologia deve ser pesquisador de sua própria prática docente, ideal que embasa a universidade (pesquisa, ensino e extensão). O professor-pesquisador é capaz de tomar sua prática docente como objeto constante de análise, e isso é muito importante para seu aperfeiçoamento. Não podemos apenas reproduzir modelos, a atividade docente precisa ser um constante “laboratório”, no sentido de ser analisado, criado e testado novas possibilidades.

TP: Falando em laboratório, como o senhor ver a existência de laboratórios de Ensino de Sociologia?

4 Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/ca-beecs/article/view/36>>

5 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>>

6 O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação. O PROFSOCIO é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) com 10 (dez) instituições associadas e coordenado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em: <<http://www.profsocio.ufc.br>>

BODART: Você toca em uma questão que merece atenção. Ainda são poucos os Laboratórios de Sociologia e alguns deles pouco se parecem com “laboratórios”, no sentido *stricto* do termo, sendo algumas vezes algo mais próximo a grupos de estudos e pesquisas. Defendo que todas as instituições que ofertam o curso de licenciatura em Ciências Sociais tenham laboratórios de Ensino de Sociologia; mas laboratório no sentido *stricto* do termo: aquele onde se cria, se aperfeiçoa, se testa e se analisa práticas docentes, ferramentas metodológicas, materiais didáticos, etc. Dentre os laboratórios ativos posso citar aqueles existentes na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contudo, precisamos ampliar o número e a qualidade dos laboratórios de ensino de Sociologia, uma vez que esses podem vir a ser um apoio importante na formação do futuro professor e do professor que já se encontra no mercado de trabalho. Inclusive, tenho uma proposta de criação de laboratório de ensino de Sociologia a ser implantado na Universi-

dade Federal de Alagoas; espero que tudo corra bem e que tenhamos ali um novo espaço para pensar o ensino e a formação do professor de Sociologia. A transposição didática ainda é uma carência na prática docente de Sociologia, em grande medida por conta de sua quase ausência, a qual falamos no início desta entrevista. Os laboratórios podem fazer a diferença na formação dos alunos do curso de licenciatura, sobretudo se tais laboratórios estiverem associados à atividades de pesquisas e à disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais.

TP: Professor, em nome da Revista Três Pontos, agradeço pela entrevista e pela colaboração na organização deste dossiê temático. Obrigado!

BODART: O agradecimento é todo meu pela oportunidade da conversa sobre uma temática tão urgente e importante.



Ilustradoras e Ilustradores

Adriana Santana da Silva

Ilustra a página 16

Adriana Santana vive e trabalha em Belo Horizonte. Professora, ilustradora e artista visual. Possui Licenciatura em Artes Visuais pela UFMG e realiza pesquisas sobre a temática afro-brasileira e africana no ensino de Arte. Atualmente cursa Artes Gráficas também pela UFMG.

E-mail para contato: drisanttana@gmail.com

Cris Rios Leme

Ilustra a página 5

Formada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria, em 1998, com orientação em Gravura – Serigrafia. Desenvolve seu trabalho em diversas mídias como: fotografia, pintura, desenho, gravura, colagens, imagem digital. Em Florianópolis, 2013, compõe o Ateliê ReTina com Renata Dias Maciel e participam de exposições, mostras e feiras de arte gráfica como Armazém em Florianópolis, Papelera e Parada Gráfica, ambas em Porto Alegre. Desde 2016 organiza e coordena a *ReTina* – feira de arte gráfica em Santa Maria, cidade que vive e trabalha atualmente.

E-mail para contato: cris.rios.leme@gmail.com

Maressa de Sousa

Ilustra as páginas 8 e 34

Maressa de Sousa, graduanda em Ciências Sociais na UFMG. Baiana de nascimento, mineira por força do hábito. Blogueira no site Cacheia, ilustradora nas horas vagas.

Minha página: <http://kawek.net/mailustra>

E-mail para contato: maressadess@gmail.com

Nancy Moura

Ilustra a capa, a página 90 e 95

Nancy Mora nasceu em 1985 na cidade de San José, Costa Rica. Formada em Publicidade pela Universidad Latina de Costa Rica e em Artes Visuais com habilitação em Cinema de Animação pela UFMG, possui um trabalho que transita entre as artes gráficas, a ilustração e a fotografia. Suas obras trazem a tona temas como o feminino, o corpo, a natureza e a memória. Vive em Belo Horizonte desde 2008, onde além dos diversos trabalhos desenvolvidos na cidade, é membro fundador do espaço cultural Casa Camelo. Hoje, além de artista, também desenvolve projetos relacionados à arte educação.

Email para contato: correodenancy@gmail.com

Nominata

Agradecemos àqueles/as que atuaram como pareceristas no número 14, volume 2, Dossiê Ensino de Sociologia, por sua criteriosa dedicação e sempre gentil avaliação dos artigos.

Alberto Brunetta (UFSC)

Alexandre Fraga (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro)

Ana Martina Engerroff (UFSC)

Beatriz Brandão Dos Santos (Puc-Rio/Ifrrj)

Cleyton Santana de Souza (UFES)

Cristiano das Neves Bodart (UFAL)

Elisângela De Jesus Santos (CEFET-RJ)

Evelina Antunes Fernandes De Oliveira (UFAL)

Ivan Barbosa (UFPB)

Jordânia Souza (UFAL)

Juarez Dayrell (UFMG)

Juliana Batista Dos Reis (UFMG)

Júlio César Gaudêncio (UFAL)

Kelly Cristina Cândido (UFMG)

Laís Patrocínio (PUC-Mg/Secretaria Estadual De Educação De Minas Gerais)

Luiz Fernandes De Oliveira (UFRRJ)

Marcelo Cigales (UFSC)

Radamés Rogério (UESPI)

Roberta Neuhold (IFRS)

Rogério Fernandes Dos Santos (UFG/UFFRPE)

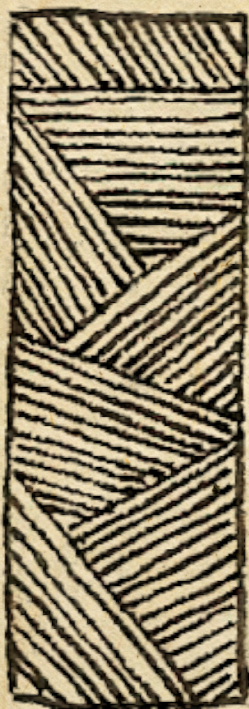
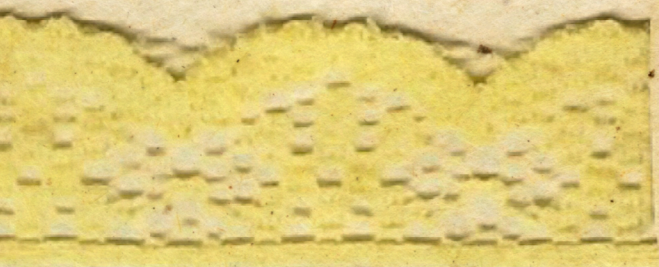
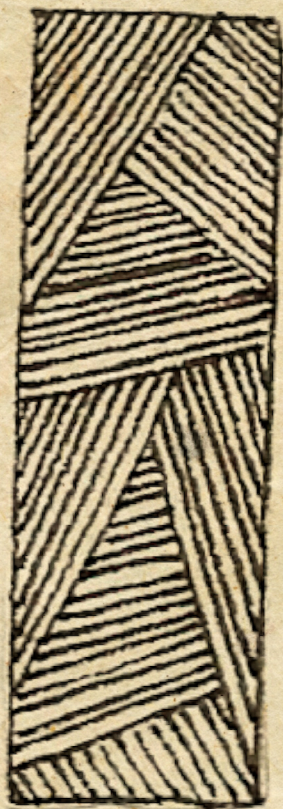
Silvia Regina De Jesus Costa (UFMG)

Thiago Oliveira Lima Matioli (USP)

Tsamiyah Carreno Levi (UFSC)

Welkson Pires Silva (UFAL)

Weslaine Wellida Gomes (UFMG)



REVISTA
[●●●]
TRÊS PONTOS

CENTRO
ACADÊMICO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS
DA UFMG
ISSN: 1808-169X
Ano 15, N.1
Jan/Jun 2018
e-ISSN: 2525-4693

