

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - MARÍLIA**

NAYARA ALVES BATISTA

A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA ATIVIDADE DE ENSINAR E APRENDER.

MARÍLIA- SP

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - MARÍLIA**

NAYARA ALVES BATISTA

A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA ATIVIDADE DE ENSINAR E APRENDER.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Stela Miller.

MARÍLIA- SP

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

B333p Batista, Nayara Alves
A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA ATIVIDADE DE ENSINAR E APRENDER. / Nayara Alves Batista. -- Marília, 2019
191 p. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Stela Miller

1. Educação.. 2. Ensino e Aprendizagem de Sociologia..
3. Produção de Sentidos.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Educar é depositar em cada ser humano toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada ser humano, resumo do mundo vivo, até o dia em que viver: é colocá-lo no nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixá-lo abaixo de seu tempo, de modo que não possa flutuar; é preparar o ser humano para a vida. (JOSÉ MARTÍ, 1953, tradução nossa).

O mundo real não é um contexto fixo, não é só nem principalmente o universo físico. O mundo que rodeia o desenvolvimento da criança é hoje, mais que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração. Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1996, tradução nossa).

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Stela Miller

Examinadora Prof^a. Dr^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça- UNESP MARÍLIA

Examinadora Prof^a. Dr^a. Ieizi Fiorelli Silva- UEL

Marília, 22 de Fevereiro de 2019

Aos meus pais e avós, que com esforço, orientação e amor, me acompanharam no caminho que me trouxe até aqui.
Aos meus irmãos, pelo amor incondicional e sorrisos compartilhados.

À minha companheira Stephanie, pelo amor, aprendizado, tempo compartilhado e resistências cotidianas.

Aos amigos, que compartilharam momentos pelo caminhar.

Às professoras e professores, que com paciência, souberam ouvir, entender, encorajar e orientar.

Aos que ensinam e nesse processo também aprendem, lutando diariamente pela humanização de outros sujeitos.

RESUMO

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, compôs a trajetória que realizamos para entender os sentidos atribuídos pelos professores e estudantes de Sociologia do Ensino Médio às suas atividades de ensinar e aprender. O nosso objetivo consistiu na problematização, a partir da Teoria Histórico-Cultural, da produção de sentidos para o ensino e o estudo dos conhecimentos sociológicos e as suas implicações na ação pedagógica. Quisemos apreender quais são os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas atividades e por que se constituíram desta forma. Para isso, realizamos um estudo empírico-teórico numa escola pública da cidade de Marília – SP, onde observamos o espaço escolar em sua dinâmica cotidiana e as aulas de Sociologia no Ensino Médio; registramos por escrito as condutas de professores e estudantes na sala de aula; fizemos o levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo e entrevistas com estudantes e professores. Na Escola, são socializados os conhecimentos culturais da humanidade e produzidos novos conhecimentos. Essa instituição social é tida historicamente como o local onde se ensina e se aprende. Verificamos pela interpretação de nossos dados, que os processos de ensino e aprendizagem envolvem as relações sociais e são orientados pelos sentidos particulares que os sujeitos conferem a eles. Sua forma de construção frente aos conteúdos científicos e ao espaço escolar é reflexo dessa formação e conduz a atividade ao ensino e estudo dos objetos do conhecimento. Logo também, que as condições materiais em que a formação dos estudantes e o trabalho do professor se realizam, são norteadas pelo modo de produção capitalista, que fornece as bases para que se constituam os sentidos sobre a Escola, o ensino e a aprendizagem da Sociologia, disciplina que traz em suas políticas de currículo, particularidades que remetem à sua fragilidade metodológica passada e as intenções e ações dos sujeitos que elaboraram, implementaram e modificaram as reformas e políticas educacionais, nos diversos contextos do país.

Palavras-chave: Educação. Ensino e Aprendizagem de Sociologia. Produção de Sentidos.

ABSTRACT

The dissertation presented to the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, composed the trajectory we carry out to understand the meanings attributed by teachers and students of Sociology of High School to their activities of teaching and learning. Our objective consisted in the problematization, from the Historical-Cultural Theory, the production of meanings for the teaching and the study of the sociological knowledge and its implications in the pedagogical action. We wanted to understand what the senses these subjects attribute to their activities and why they were constituted in this way. For this, we conducted an empirical-theoretical study in a public school in the city of Marília - SP, where we observe the school space in its daily dynamics and the classes of Sociology in High School; we record in writing the behaviors of teachers and students in the classroom; we did the bibliographic survey on the topic under study and interviews with students and teachers. In the School, the cultural knowledge of humanity is socialized and new knowledge produced. This social institution is historically regarded as the place where one teaches and learns. We verify by the interpretation of our data that the teaching and learning processes involve social relations and are guided by the particular senses that the subjects give them. Its construction in front of the scientific contents and the school space is a reflection of this formation and leads the activity to the teaching and study of the objects of knowledge. Thus, too, the material conditions in which student training and teacher work are carried out are guided by the capitalist mode of production, which provides the basis for the establishment of the meanings of the School, teaching and learning of Sociology, a discipline that brings in its curriculum policies particularities that refer to its past methodological fragility and the intentions and actions of the individuals who have elaborated, implemented and modified educational reforms and policies in the different contexts of the country.

Keywords: Education. Teaching and Learning Sociology. Production of Senses.

LISTA DE ABREVIACÕES / SIGLAS

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB – Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
JNE – Jornadas do Núcleo de Ensino
LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LENPES – Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Medida Provisória
NSE – Nova Sociologia da Educação
OCEM – Orientações Curriculares para Ensino Médio
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM + – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+
PNE – Plano Nacional de Educação
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A QUESTÃO METODOLÓGICA E A CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS PARA A EDUCAÇÃO.....	17
2. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO DE SOCIOLOGIA PELAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO.....	39
2.1. Sentidos do ensinar Sociologia	39
2.2. Documentos Oficiais	61
2.3 Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE-SP) – 2008.	98
2.4. O Ensino da Sociologia e a Teoria Histórico-Cultural: Reflexões.	116
3. SENTIDOS SOBRE O ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA	122
3.1. Que sentido faz a escola a seus sujeitos?.....	122
3.2. Os sentidos constituídos pelos sujeitos no processo de ensinar e aprender sociologia.....	129
4. CONCLUSÃO	162
5. REFERÊNCIAS	165
6. ANEXOS	173
7. APÊNDICE A – ENTREVISTAS	174

INTRODUÇÃO

Iniciamos a nossa trajetória de estudantes na busca por entender os sentidos e os significados do aprender Sociologia pelos sujeitos do Ensino Médio inseridos na Educação Básica, no curso de Ciências Sociais. A necessidade de escolher entre a modalidade de licenciatura ou bacharelado no quarto semestre da graduação, possibilitou-nos começar esse entendimento por meio do aprendizado do que seria o processo de ensinar ou pela pesquisa nas Ciências Sociais, dois aspectos que consideramos complementares, já que eles aconteceram de forma processual para nós. Ao optarmos pela licenciatura, passamos pelo processo seletivo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e integramos o subprojeto PIBID de Sociologia da Unesp de Marília, que nos possibilitou o contato mais amplo com a escola, em seus diversos aspectos. Nele, desenvolvemos ações semanais, que envolviam reuniões teóricas dadas por meio da leitura de textos sobre Sociologia da Educação e temas da Sociologia presentes nas Orientações Curriculares Nacionais desta disciplina; fizemos relatos das idas à Escola; o planejamento das ações pedagógicas a serem elaboradas para os conteúdos da Sociologia e aplicadas nas aulas; observamos o espaço escolar em sua dinâmica de funcionamento e os aspectos socioculturais ali presentes. Isso resultou numa análise sociológica da escola em que estávamos inseridos e nos trouxe elementos importantes para pensar a sua dinâmica e a juventude com a qual trabalharíamos, à luz das teorias¹ que explicassem os fenômenos ali ocorridos.

Da análise sociológica realizada, entendemos que as nossas ações na escola não se dariam apenas na atividade em sala de aula, mas também pela consideração de aspectos

¹ Livros, textos e artigos que nos trouxeram os múltiplos olhares e perspectivas para pensar e pesquisar a Escola, os processos de ensinar e aprender, e a Sociologia: Durkheim (2011); Weber (2003); Fernandes (1970,1977,1989); Candido (1983); Carvalho (2004); Bourdieu (1983);Rey (2003); Dayrell (1999, 2007); Martins (2009); Mendonça (2011); Tacca (2006); Willis (1991); Saviani (1999); Comenius (1966); Mannheim (1983); Nidelcoff (1987); Adorno (2014); Vigotski (2001); Apple (1989); Cação (2011); Moura (2010).

como a localização da instituição, suas condições estruturais e as relações sociais ali permeadas. Tínhamos em mente que adentrar o portão da escola exigia de nós uma orientação própria acerca de princípios e valores que conduziriam o nosso trabalho e o conhecimento a respeito dos objetivos a serem desenvolvidos naquela instituição, para que fosse possível estabelecer relações sociais e ações necessárias com os sujeitos ali presentes, dentro e fora das salas de aula, buscando alcançar os objetivos propostos, com o objetivo final da concretização da ação pedagógica. Aprendemos também que o estabelecimento de relações, com os diversos setores sociais presentes naquele espaço poderia ser favorável ao nosso trabalho, pois segundo as ideias de Fernandes (1970, p.212) nós, cientistas sociais possuímos uma especificidade no olhar acerca das questões que envolvem a instituição escolar e podemos colaborar com os educadores na construção de um sistema educacional que responda às necessidades de cada escola e estudante.

A orientação teórica que tivemos nos possibilitou o contato amplo com a instituição escolar e auxiliou na realização de ações pedagógicas sobre o ensino de Sociologia, que foram pensadas e planejadas para as aulas, desde a escolha do livro didático com o qual trabalharíamos até a preparação e aplicação das ações em sala de aula, para cada turma. Optamos pelo autor Paul Willis² (1991), e o seu livro *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*³, fundamentou o nosso trabalho, pois a situação que vivenciávamos na escola era próxima da vivenciada por ele.

Nossa forma de organização enquanto grupo, que tinha responsabilidades com a escola pública e a formação dos sujeitos ali presentes, acabou criando em nós, bolsistas, a necessidade de buscar formas de desenvolver as nossas ações naquele espaço, de acordo com o sentido que para nós tinha a atividade de ensinar: orientar a atividade de estudo do

² Perspectiva da Sociologia da educação britânica – nova sociologia da educação (NSE), analisou o caráter social da educação escolar como uma construção, no processo de análise da interação pedagógica em seus aspectos subjetivos e representativos, pelas relações sociais estabelecidas entre os atores sociais presentes na Escola.

³ Etnografia do estudo de caso realizado com doze estudantes do sexo masculino, pertencentes a classe operária de uma escola periférica da Inglaterra. Nesta obra, o autor inaugura a *teoria da resistência*, na qual o aluno é entendido como sujeito que tem um posicionamento próprio frente ao processo educativo. Sendo assim, o fracasso escolar e a indisciplina são compreendidos como uma reação à escola. Suas ações são analisadas dentro do cotidiano escolar.

aluno visando a seu processo de aprendizagem de cunho humanizador. Pensávamos na metodologia a ser construída e utilizada em cada dia, para cada turma, tendo clareza de que toda ação pedagógica proposta por parte de nós, bolsistas/docentes, demandaria meios para a sua realização e deveria possuir um fim específico. Sabíamos que a aproximação dos conteúdos científicos da Sociologia com a realidade social dos estudantes era necessária e que nossa metodologia deveria resultar na aprendizagem destes conteúdos por eles.

Este processo de aprender para ensinar, foi a base que orientou a organização de nossas ações no espaço escolar e acabou gerando em nós a identificação como sujeitos do ensino, clareando e orientando o sentido de nossas ações e construindo o sentido pessoal necessário para chegarmos ao segundo momento de ações, a pesquisa. Participamos do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por meio da pesquisa intitulada *O sentido da sociologia para a formação dos estudantes do ensino médio: um estudo de caso*⁴, na qual buscamos problematizar o sentido da Sociologia para os estudantes do Ensino Médio e entender qual a relação deles com os processos de ensinar e aprender, propondo atividades pedagógicas que nos ajudassem a construir e atribuir sentidos aos conteúdos sociológicos a serem ensinados.

Esses dois momentos anteriores de ações na Escola resultaram em nosso trabalho de conclusão de curso, intitulado *Ensinar e aprender sociologia: construindo sentidos*⁵, dividido em três capítulos, que tiveram como objetivo problematizar, a partir da Teoria Histórico-Cultural, a produção de sentido pelos estudantes do ensino médio ao estudarem Sociologia e as suas implicações na relação ensino-aprendizagem na sociedade capitalista atual. Para isso apresentamos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural e também a

⁴ Pesquisa realizada com o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – CNPq), numa Escola Estadual da cidade de Marília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, de 2015 a 2016.

⁵ Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina de monografia, defendido em Abril de 2016, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

nossa metodologia de trabalho na Escola, destacando a *atividade* e o *sentido* como elementos constitutivos fundamentais dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse trabalho de conclusão de curso, tratamos da *crise de sentidos e significado*⁶ da Escola atual, relacionando esse fenômeno ao sistema econômico capitalista e buscando na Teoria Histórico-Cultural alternativas para um ensino capaz de superá-lo e por fim, mostramos o resultado de nossa experiência na escola, na qual buscamos evidenciar a construção de sentidos pelos alunos acerca da disciplina de Sociologia nos processos de ensinar e aprender. A análise de nossas ações na escola se deu pela perspectiva Histórico-Cultural de educação. Concluímos desse trabalho que as mediações- metodologias e formas de interação entre sujeitos - efetivadas durante o processo de ensinar podem nos trazer resultados frutíferos junto a eles, em relação à aprendizagem e a concretização da ação pedagógica, pois houve envolvimento e atividade de estudo⁷ inicial, por parte dos sujeitos, dos conhecimentos sociológicos.

Este caminho de iniciação à docência e pesquisa nos fez entender que as nossas ações no espaço escolar exigem de nós a orientação consciente sobre a nossa atividade ali, já que estaremos formando sujeitos. Pelo PIBID, na relação com a Licenciatura, conhecemos as teorias de ensino de Sociologia, que mencionamos acima, os documentos oficiais que regem a forma e o conteúdo do ensino dessa disciplina, o espaço escolar e sua dinâmica de funcionamento. Aprendemos a preparar aulas e participamos de espaços em que discutimos e pensamos os problemas e possibilidades encontradas em nossa prática.

⁶ Estudada por Mendonça (2011).

⁷Desenvolvemos atividades pedagógicas com os sujeitos do Ensino Médio nas aulas de Sociologia, mudamos a metodologia utilizada pelo professor e passamos a ouvir os estudantes. Entendemos as dificuldades de leitura e escrita e a necessidade deles por atividades em grupo. Passamos então, a elaborar textos didáticos, sequências metodológicas que os convidavam a agir e pedir resultados que relacionavam os conceitos e aulas que desenvolvemos, de forma escrita, para estimular e desenvolver esse processo. Percebemos que a relação com os conteúdos e as aulas havia mudado, pois os estudantes passaram a participar, deixando os celulares, fones de ouvido e conversas grupais não relacionadas à atividade pedagógica, de lado. Eles se envolveram. Os resultados foram visíveis quando analisamos os textos que produziram, externalizando suas apreensões, relacionando os conteúdos sociológicos desenvolvidos e resgatando fases de desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao tomarmos contato com a Teoria Histórico-Cultural⁸, ficou evidente que em nossa prática de ensino e pesquisa no espaço escolar, o sentido subjetivo que atribuímos a ela foi fundamental e orientou a nossa atividade humana. Entendemos a atividade humana como o ato ou conjunto de atos que produzem transformações qualitativas nos sujeitos que a executam, já que ela é orientada pela nossa consciência e dotada de intencionalidade. Toda atividade parte de uma necessidade e precisa de motivos que façam com que o sujeito aja por meio de operações que o façam alcançar o objeto que a satisfará. Nesse processo, o sentido torna-se fundamental, porque relaciona as motivações do sujeito ao objeto de satisfação de suas necessidades. Ele é a relação atribuída pelo sujeito entre si e o mundo concreto, que se materializa nos significados e se concretiza pelas mediações capazes de relacionar a prática social maior com as práticas sociais do sujeito, a partir de suas necessidades específicas.

Encontramos na Teoria Histórico-Cultural possibilidades de pensar as nossas ações na Escola, já que essa teoria entende os sujeitos da aprendizagem como agentes nas relações sociais mais amplas e no âmbito da instituição escolar, trazendo para dentro dela as suas vivências históricas, culturais e sociais. A mediação é um de seus elementos estruturantes, porque estabelece relações sociais entre o sujeito mais experiente e o menos experiente, atuando o primeiro de forma intencional, para que haja a formação e desenvolvimento plenos do segundo.

Sendo assim, o presente trabalho, resultou em um momento posterior de nossas ações e pesquisas realizadas na Escola. Nossa trajetória de experiências, em momentos anteriores na Escola, nos motivou a continuar pesquisando as ações de ensino e de aprendizagem de Sociologia, focalizando as relações entre elas para entender quais os sentidos constituídos pelos sujeitos – professor e estudantes - no ensinar e aprender Sociologia e por quê se constituíram desta forma. Nele, problematizamos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, os sentidos que estudantes do Ensino Médio atribuem ao

⁸Davídov, Márkova (1987); Davidov (1995,1999,1997); Leontiev, (1978,2000,2004); Luria (1996); Libâneo, Freitas (2013); Longarezi, Franco, (2013); Mello (2012); Mendonça (2011); Moura (2010); Serrão (2006); Tacca (2006); Tanamachi (2010); Vigotski (2000, 2006, 2007); Núñez (2009); Repkin (2003); Martins (2009,2012).

estudo dos conhecimentos científicos e suas implicações na relação ensino-aprendizagem, buscando entender a relação entre as ações dos estudantes e os sentidos constituídos por eles na aprendizagem dos conhecimentos científicos da disciplina de Sociologia. Para isso, realizamos um estudo empírico-teórico da constituição de sentidos em estudantes e em um professor do Ensino Médio numa escola pública da cidade de Marília por meio da observação das condutas dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, nas aulas da disciplina de Sociologia, além de entrevistas com esses sujeitos.

A dissertação está dividida em três seções. A primeira seção compôs o caminho metodológico que realizamos para problematizar o ensino da Sociologia no Ensino Médio da Educação Básica, buscando entender os possíveis sentidos desenvolvidos pelos estudantes e pelo docente sobre a Sociologia, ou seja, que importância esses conteúdos adquiriam para eles; a segunda reuniu aspectos históricos da Sociologia como disciplina nos currículos brasileiros, para que pudéssemos compreender as suas formas de organização nos documentos oficiais e sua materialização nas salas de aula; e a terceira trouxe a análise dos dados obtidos em nosso trabalho de campo, que incluiu observações feitas à escola e às aulas de Sociologia nas classes selecionadas e entrevistas realizadas com os estudantes e o professor de Sociologia da Escola pesquisada.

1. A QUESTÃO METODOLÓGICA E A CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS PARA A EDUCAÇÃO ⁹

[...] A realidade concreta é inexaurível e, tal como ela se oferece imediatamente ao observador, caótica e obscura. [...]
[...] O sujeito-investigador não procede de forma arbitrária ou "livre", mesmo nas faces exploratórias da investigação. O levantamento de dados brutos, seu tratamento crítico e a manipulação analítica dos materiais com significação positiva ligam-se, de modo inelutável, a alvos cognitivos mais profundos e amplos, fornecidos pelas proposições iniciais dos projetos de pesquisa [...].
[...] A seleção e modo de levantar os fatos brutos e o estado em que os fenômenos são considerados na manipulação analítica desses fatos dependem, fundamentalmente, do sistema de referência escolhido pelo investigador [...], [que] acaba delimitando os alvos teóricos da investigação, a natureza dela como contribuição científica "descritiva" ou "interpretativa" e as propriedades dos fenômenos ou as condições de sua produção que serão significativas para a análise. [...]
(FERNANDES, 1997, p.53)

As explicações e interpretações construídas no estudo de uma escola e de alguns sujeitos contribuem com as possibilidades de estudos e de reflexões em curso nos estudos sobre escola, juventude, e ensino de Sociologia. Buscamos nas correntes sociológicas, pelo diálogo com a Pedagogia, o que o funcionalismo de Durkheim, a teoria da ação social de Weber e a Dialética Marxista apreenderam sobre os sentidos das relações entre nós indivíduos e a sociedade, como alteramos as estruturas sociais e somos alterados por elas. Podemos dizer que a nossa pesquisa adensa também produções de Dayrell (2007), Bourdieu (1983), e Lahire (2004), nas quais os jovens estudantes são acionados para contar suas percepções sobre a escola e as disciplinas, sem contudo permitir comparações mais eficientes e em larga escala, dados os limites do estudo de caso e das pesquisas qualitativas que cumprem outros objetivos, como os de aprofundar um problema e lançar mais luzes sobre ele, servindo de estímulo para o acúmulo de conhecimentos no campo.

Três posturas epistemológicas resultantes do pensamento Ocidental interpretaram a realidade: o positivismo, que buscou a verdade na natureza, pois considerou que o

⁹ Iniciamos esta seção apresentando as características de nossa pesquisa segundo a classificação de critérios metodológicos e o caminho teórico que percorremos para, no momento posterior a esse, descrevermos como ela se desenvolveu e quais os procedimentos utilizados na produção e análise dos dados que obtivemos.

conhecimento está inscrito no objeto; a fenomenologia, que apreendeu o objeto pela intencionalidade do sujeito da pesquisa, reduzindo-o por esse meio, à sua essência; e a dialética marxista, que considerou a essência da realidade pela dinâmica da história e o objeto em sua totalidade, na relação com o sujeito. Pelo diálogo com a teoria Histórico-Cultural, mostraremos como esta teoria apresentou e superou contradições anteriores, captando de forma mais completa esses sentidos.

Passemos, então, ao breve estudo das teorias que mencionamos acima. Trouxemos algumas de suas contribuições para entender as suas relações e destacar as suas diferenças. Não tivemos a pretensão de esgotá-las.

Émile Durkheim¹⁰, representou o positivismo e a consciência racional moderna. Propôs o método das Ciências Sociais pela formulação de leis que estabelecessem relações entre os fenômenos, tendo como objeto de estudo os fatos sociais e tratando-os como coisas (comparação entre as características que se mantêm), pois

[...]No estado atual de nossos conhecimentos, não sabemos com certeza o que são Estado, soberania, liberdade política, democracia, socialismo, comunismo, etc., e o método estatuiria a interdição do uso destes conceitos enquanto não estivessem cientificamente constituídos. E todavia os termos que os exprimem figuram sem cessar nas discussões dos sociólogos. São empregados correntemente e com segurança, como se correspondessem a coisas bem conhecidas e definidas, quando não despertam em nós senão noções confusas, misturas indistintas de impressões vagas, de preconceitos e de paixões [...] (p.19-20)
[...]Precisamos, pois, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, destacados dos indivíduos conscientes que formulam representações a seu respeito; é necessário estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que se apresentam a nós [...] e mesmo que, afinal de contas, os fenômenos sociais não apresentassem todos os caracteres intrínsecos de coisas, deveriam primeiramente ser tratados como se os possuíssem. Esta regra se aplica, pois, à realidade social inteira, sem que haja razão para exceção alguma. [...] procedendo desta maneira, teremos muitas vezes a satisfação de ver os fatos [...] apresentarem [...] caracteres de constância e regularidade que são sintomas de sua objetividade [...] (p.24-25) [...] Considerando, então, os fenômenos

¹⁰ Escreveu num contexto de industrialização francesa emergente e por isso foi necessária a criação de um sistema científico e moral que a contemplasse. Para ele, a sociedade avança gradualmente em seu aperfeiçoamento, pela lei do progresso.

sociais como coisas, não fazemos mais do que nos conformar com a natureza que apresentam [...] (p.25). (DURKHEIM, 2007)

Ao estudar as instituições, sua origem e funcionamento, considerou os fatos sociais como algo externo aos indivíduos, e que exercem sobre eles coerções e o direcionamento de suas ações e pensamentos. Visando à comprovação de que estes modos de agir e pensar eram exteriores aos indivíduos, argumentou que eles precisavam ser internalizados pelo processo educativo, sendo a educação a ação exercida pelos adultos sobre os mais jovens que, por meio de processos socializadores, os inseria numa sociedade e os levava a compartilhar valores e comportamentos.

Entendeu que a Escola não deve ser “[...] coisa de um partido, e o professor faltará ao seu dever se usar a autoridade da qual dispõe para embarcar os seus alunos a bordo de suas parciais visões pessoais, por mais bem fundadas que elas lhe possam parecer [...]” (DURKHEIM, 2011, p.64). E considerou a Educação como “[...] função essencialmente social [...]” (DURKHEIM, 2011, p.63), que possibilita “[...] uma grande margem de manobras para as tentativas, adaptações pessoais e, por conseguinte, para a ação de fatores que podem exercer influência [...]” (DURKHEIM, 2011, p.66) sobre os indivíduos, já que eles possuem características ou “[...] predisposições inatas bastante gerais e vagas [...]” (DURKHEIM, 2011, p.64), sendo assim,

Embora a educação exprima os elementos comuns que toda sociedade necessariamente possui - como as idéias a respeito da natureza humana, do dever e do progresso que formam a base do espírito nacional - ela também colabora nessa diferenciação, já que cada profissão “reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais” [...]. (QUINTANEIRO, 2002, p.70, grifos no original).

E

[...] de fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas idéias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a partir de determinada idade, a educação não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. É por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se

especializar, e esta especialização a se tornar cada vez mais precoce. (DURKHEIM, 2011, p. 101, grifos no original).

Por sua teoria sobre o funcionalismo social, Durkheim trouxe contribuições à Sociologia como ciência, na busca por desenvolver seu método e formas de análise dos fenômenos que nos cercam. Sobre a Educação, este autor considerou os processos de socialização e inserção social, dos quais a Escola participa. A crítica que fazemos, e que torna o seu método inviável para a nossa pesquisa, se dá no fato de que, ao conceber a sociedade e as instituições como algo exterior ao processo histórico, o autor desconsidera as nossas formas de ação social e a transformação das estruturas, além de considerar os seres humanos o meio para o desenvolvimento da sociedade, sendo a finalidade, o progresso. E ainda, ao tomar a sociedade como um organismo vivo, no qual cada órgão possui uma função específica e o todo só funciona pela relação de interdependência entre as partes, o autor justifica e considera necessária a divisão do trabalho social para o progresso da sociedade. Este processo, para nós, resulta na fragmentação dos aspectos de nossa vida e no estranhamento de nosso trabalho, já que perdemos a noção da totalidade de nossa atividade e dos fenômenos que nos cercam.

No contexto da educação escolar, isto acaba por negar a humanização e os processos de desenvolvimento pleno dos sujeitos que frequentam as escolas, além de acentuar e reproduzir as desigualdades sociais, pois nesse modelo de conceber a sociedade, nem todos os indivíduos irão desenvolver as atividades e funções psíquicas que envolvem o pensamento e a reflexão, porque essa capacidade, segundo o autor, não está ao alcance de todos, como podemos constatar nas citações que seguem:

[...] Segundo Kant, “o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição da qual ele é capaz”. Mas, o que se deve entender por perfeição? Já foi frequentemente dito que se trata do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Elevar ao ponto mais alto possível todas as potencialidades que se encontram dentro nós, realizá-las de forma tão completa quanto possível, mas sem deixá-las prejudicarem umas às outras - não é um ideal acima de qualquer outro? Mas embora, em certa medida, ele seja de fato necessário e desejável, esse desenvolvimento harmônico não é totalmente realizável, pois ele contradiz uma outra regra da conduta humana que não é menos imperiosa: é a que faz com

que nos dediquemos a uma tarefa específica e restrita. Não podemos, nem devemos todos nos dedicar a um gênero de vida; dependendo de nossas aptidões, temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia com aquela que nos incumbe. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar. [...] (DURKHEIM, 2011, p.44, grifos no original) [...] Longe de nos aproximar necessariamente da perfeição humana, esta cultura específica engendra uma decadência parcial - e isto acontece embora ela se encontre em harmonia com as predisposições naturais do indivíduo. Isto porque não podemos desenvolver com a intensidade necessária as faculdades privilegiadas pela nossa função sem deixar as outras se entorpecerem com a inatividade e sem abdicar, por conseguinte de toda uma parte da nossa natureza. Por exemplo, enquanto indivíduo, o homem não é menos feito para agir do que para o pensar. Aliás, tendo em vista que ele é antes de tudo um ser vivo e que a vida é ação, as faculdades ativas talvez lhe sejam mais essenciais do que as outras. E, no entanto, a partir do momento em que a vida intelectual das sociedades atinge um certo grau de desenvolvimento, há e deve necessariamente haver homens que se dediquem a ela de modo exclusivo, ou seja, que não façam outra coisa senão pensar [...]. (DURKHEIM, 2011, p.103)

Entendamos agora, a postura epistemológica da fenomenologia, por Max Weber¹¹, que buscou a objetividade das Ciências Sociais propondo a investigação dos fenômenos por suas especificidades e significados, segundo o rigor científico vigente e entendeu que os cientistas são inspirados por valores e ideais próprios e estão dispostos a defendê-los. Por essa razão,

[...] o caráter de fenômeno “sócio-econômico” de um evento não é algo que lhe seja “objetivamente” inerente. Pelo contrário, ele está condicionado pela orientação do nosso interesse de conhecimento, e essa orientação define-se conforme o significado cultural que atribuímos ao evento em questão e em cada caso particular. [...] (p.79) [...] O conceito de cultura é um conceito de valor. A realidade empírica é “cultura” para nós porque e na medida em que a relacionamos a idéias de valor. Ela abrange aqueles e somente aqueles componentes da realidade que através desta relação tornam-se significativos para nós. Uma parcela ínfima da realidade individual que observamos em cada caso é matizada pela ação do nosso interesse condicionado por essas

¹¹ Escreveu na Alemanha, num contexto político e social específico. Esse país, teve sua industrialização de forma retardatária em relação aos países europeus como Inglaterra e França, e seu processo caracterizou-se pela burocracia, autoridade e hierarquia, trazidas dos moldes do exército prussiano.

idéias de valor, somente ela tem significado para nós precisamente porque revela relações tornadas importantes graças à sua vinculação a idéias de valor. É somente por isso, e na medida em que isso ocorre, que nos interessa conhecer a sua característica individual. Entretanto, o que para nós se reveste de significação não poderá ser deduzido de um estudo “isento de pressupostos” do empiricamente dado; pelo contrário, é a comprovação desta significação que constitui a premissa para que algo se converta em objeto de análise.” (WEBER, 2003, p.92, grifos no original).

A Sociologia, para Weber, é uma ciência generalizadora que constrói conceitos ou tipos que buscam interpretar racionalmente a realidade empírica que ela organiza. Segundo ele, o que “[...] dá valor a uma construção teórica é a concordância entre a adequação de sentido que propõe e a prova dos fatos, caso contrário, ela se torna inútil, seja do ponto de vista explicativo ou do conhecimento da ação real [...]” (QUINTANEIRO, 2002, p.102).

Um ponto central em seus estudos é a ação social, que o autor definiu como a conduta humana: ação, permissão ou omissão; dotada de significado subjetivo dado por quem a executa e que a orienta. Para ele, a Sociologia “[...] busca compreender e interpretar o sentido, o desenvolvimento e os efeitos da conduta de um ou mais indivíduos referida a outro ou outros – ou seja, da ação social, não se propondo a julgar a validade de tais atos nem a compreender o agente enquanto pessoa” (QUINTANEIRO, 2002, p.104), sendo mais racional conforme haja menor submissão do agente em relação aos costumes e afetos. O sociólogo, para compreender as ações pelo método científico, trabalha com tipos puros ou ideias, abstratos de conceitos, denominados de: ação racional com relação a fins, a ação racional com relação a valores, a ação tradicional e a ação afetiva. Essa escala considera as racionalidades e irracionalidades das condutas humanas, que relacionadas as suas conexões racionais de sentidos, podem ser interpretadas com maior ou menor evidência.

Pelos tipos ideais, que considerou modelos utópicos, ele buscou relacionar o conceito à compreensão histórica dos fenômenos, partindo de um fragmento da realidade. Sendo assim, para explicar os acontecimentos concretos, o cientista reúne fatores que lhe

possibilitem atribuir sentido¹² à realidade particular pesquisada. Um conceito formado com base em tipos ideais, é “[...] um modelo simplificado do real, elaborado com base em traços considerados essenciais para a determinação da causalidade, segundo os critérios de quem pretende explicar um fenômeno” (QUINTANEIRO, 2002, p.103).

Influenciado pelas ideias de Marx e Nietzsche, estudou o capitalismo em suas dimensões históricas, econômicas, ideológicas e sociológicas, buscando entender como o materialismo histórico poderia explicar questões sociais, como a relação entre a estrutura e a superestrutura, considerando as vontades de poder, evidenciadas pelas disputas entre valores antagônicos, como a chave para a compreensão da realidade social, política e econômica,

[...] o Estado consiste em uma relação de dominação do homem sobre o homem, fundada no instrumento da violência legítima (isto é, da violência considerada como legítima). O Estado só pode existir, portanto, sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores [...]. (WEBER, 2011, p.38)

Criticou ainda, a sociedade burocratizada, racionalizada e desencantada, aspectos que, segundo ele, são inevitáveis e inerentes à evolução do sistema capitalista, e que estão ligados ao curso do progresso (QUINTANEIRO, 2002, p.23). Do seu ponto de vista,

[...] a intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem, portanto, a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos. Significam, antes, que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, poderíamos, bastando que o quiséssemos, provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o curso de nossa vida; em uma palavra, que podemos

¹² Considerado pelo autor como valores subjetivos. A escolha dos fenômenos culturais a serem estudados é especificamente humana, pois o ponto de vista humano “[...] é capaz de conexões, construindo relações, e elaborando ou fazendo uso de conceitos que pretendem ser fecundos para a investigação empírica, embora inicialmente imprecisos e intuídos [...]” (QUINTANEIRO, 2002, p.101). Em sua época, o forte debate entre correntes de pensamento filosóficas e sociológicas positivistas e antipositivistas enfrentavam polêmicas relacionadas as “[...] especificidades das ciências da natureza e do espírito e, no interior destas, o papel dos valores e a possibilidade da formulação de leis [...]” (QUINTANEIRO, 2002, p.97), que contrapunham a razão científica à razão histórica ou seja, a “[...] idéia de que a compreensão do fenômeno social pressupõe a recuperação do sentido, sempre arraigado temporalmente e adscrito a uma visão de mundo (relativismo) e a um ponto de vista (perspectivismo) [...]” (QUINTANEIRO, 2002, p.97).

dominar tudo, por meio da previsão. Equivale isso a despojar de magia o mundo. [...] (WEBER, 2011, p. 20).

Ao estudar os ofícios do cientista e do político, que considerou duas vocações distintas, defendeu a neutralidade do pesquisador, pois “[...] sempre que um homem de ciência permite que se manifestem seus próprios juízos de valor, ele perde a compreensão integral dos fatos [...]” (WEBER, 2011, p.27). E que “[...] toda obra científica “acabada” não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas “indagações”: ela pede, portanto, que seja “ultrapassada” e envelheça [...] (WEBER, 2011, p.20); já a política é produto da vontade e ação humana, “[...] um esforço tenaz e enérgico para atravessar grossas vigas de madeira. Tal esforço exige, a um tempo, paixão e senso de proporções [...]” (WEBER, 2011, p.84). Sendo assim, a ciência é “[...] um procedimento altamente racional que procura explicar as conseqüências de determinados atos, enquanto a posição política prática vincula-se a convicções e deveres [...]” (QUINTANEIRO, 2002, p. 99-100).

Sobre o trabalho dos professores, considerou “[...] imperdoável valer-se de tal situação para buscar incutir, em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, por meio da transmissão de conhecimentos e de experiência científica [...]” (WEBER, 2011, p.27), pois “[...] o professor tem a palavra, mas os estudantes estão condenados ao silêncio. As circunstâncias pedem que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira e que nenhum dos presentes em uma sala de aula possa criticar o mestre. [...]” (WEBER, 2011, p.27)

As contribuições de Weber sobre o capitalismo, a burocratização, a racionalidade e o desencantamento do mundo, apontam, apesar de o autor não tratar deste conceito, para o estranhamento¹³ que este sistema econômico produz, fragmentando os aspectos de nossa vida, complexificando seus processos e nos fazendo perder a compreensão do todo que nos cerca, como as instituições e os objetos da realidade. Pelos tipos de ação social

¹³ Utilizamos esse conceito como o impedimento do desenvolvimento das potencialidades humanas. Sabemos do debate frente ao uso de estranhamento ou alienação como conceito mais adequado frente à questão da tradução do original da obra de Marx. No âmbito sociológico e nesse trabalho, optamos pelo estranhamento.

buscou os sentidos sociais que se manifestam nos indivíduos, por suas formas de agir, relacionadas às suas trajetórias. A *ação social com relação a fins*, que mais se relaciona com a economia, o cálculo e o crescimento da racionalidade, segundo ele, tende a predominar como sentido das instituições, mas ao mesmo tempo, carrega sentidos de irracionalidade, pois somos condenados pelas *jaulas de ferro*¹⁴ do sistema capitalista, que nos aprisiona pelas burocracias e a perda de controle de nossas ações, na falta de conhecimento sobre as regras, funções e instituições. Isso também acontece no contexto escolar, com os sujeitos que dele participam, com a sobreposição da pedagogia da efetividade -pelo acúmulo de diplomas, considerados moedas valorizadas para o mercado burocrático-, sobre a pedagogia do cultivo -relacionada à formação e ao aprendizado dos conhecimentos científicos.

Entendemos que os sentidos subjetivos que atribuímos às formas de ação que realizamos interferem e orientam o seu processo, mas para nós, diferentemente da visão do autor, esses sentidos estão ligados ao contexto material, histórico e social dos sujeitos, já que o meio em que estão inseridos interfere nas relações que eles estabelecem entre si e o mundo dos objetos. Estudar a Escola pelo método weberiano nos faria compreender as disputas de poder e contradições antagônicas produzidas pelo sistema econômico da perspectiva linear de história, absorvendo apenas fragmentos que selecionamos da realidade e direcionando-os individualmente e não pelo contexto de sua materialidade histórica. Seria esse o nosso trabalho, compreender essas questões. A pesquisa que realizamos envolve o entendimento dessas contradições no processo histórico e real de nosso desenvolvimento, suas denúncias e possibilidades de superação.

Concebemos a Escola como o espaço que deve humanizar os sujeitos, mediada pelo trabalho dos sujeitos do ensino, que não podem deixar de mostrar e denunciar essas contradições. Não podem ser neutros. Esse processo envolve um trabalho docente organizado intencionalmente e orientado conscientemente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem da Sociologia, disciplina que

¹⁴ Expressão trazida na obra “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (1999).

consideramos uma ferramenta de desenvolvimento da consciência crítica e transformação da realidade. Para isso, precisamos levar em conta as relações afetivo-cognitivas, os sujeitos como socioculturais, que trazem para a Escola suas vivências e necessidades de aprender e qual a nossa concepção de ser humano, pois

A alienação¹⁵, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem frente a outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza inter-pessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2012, p.463-464)

Optamos, então, pelo movimento dialético do processo de conhecer e apreender a realidade pelos seres humanos, que passa por várias dimensões. Isso nos levou a um empírico com algumas características. O nosso empírico é a escola, os estudantes e professores. Para além dessas definições burocráticas de papéis, consideramos que esses sujeitos têm história, experiências, visões de mundo, classes sociais, entre outros. São produtos da sociedade capitalista. O método nos leva até eles como sujeitos do conhecimento que não se colocam naturalmente como docentes, estudantes e trabalhadores das escolas, pois são dependentes das contradições da sociedade capitalista. E se tornarão ou não senhores dos processos de ensino e aprendizagem. Podem passar por todas as etapas da escola sem concretizarem a atividade necessária para conhecer e apreender os produtos culturais e científicos da humanidade, assim como os docentes também podem passar toda a sua trajetória de profissionais da educação sem realizar de fato o seu trabalho.

É um problema complexo, porque ir a campo com esse referencial exige ir para além da aparência dos fenômenos, o que implica

[...] a distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* utilitária revolucionária da humanidade, ou, numa palavra, a “*cisão do único*”, é o modo pelo qual o pensamento capta a

¹⁵ Entendemos e utilizamos, como já mencionamos, por estranhamento.

“coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. [...] (KOSIK, 1976, p. 20, grifos no original).

Nossa hipótese foi a de que os sentidos atribuídos às atividades de ensinar e aprender Sociologia, pelos sujeitos envolvidos nesse processo, se constituem nas bases da formação destinada à Educação Básica na sociedade capitalista, que restringe e inviabiliza a concretização efetiva do processo pedagógico. Buscamos respondê-la pela interpretação dos dados gerados, confirmando-a ou não. Para isso, utilizamos técnicas de pesquisa como: o levantamento bibliográfico; a observação participante; um questionário piloto e entrevistas com estudantes do Ensino Médio e o professor de Sociologia da Escola pesquisada,

[...] o processo de observação (como pode ser posto em prática atualmente nas ciências sociais), preenche a função de converter dados discretos e aparentemente caóticos em uma representação analítica, mas unitária e unívoca, das propriedades, natureza e condições de produção dos fenômenos, a que aqueles dados digam respeito [...]. Permite [...] passar, gradualmente, dos dados perceptíveis pelos sentidos ou registráveis por meios técnicos para dados empiricamente consistentes e, destes, para aspectos da realidade que são essenciais à investigação científica. Por isso, compete-lhe organizar a experiência do investigador, como tal, e conduzir sua capacidade de interrogar a natureza humana, com seus fatores e produtos, até onde os sentidos e a inteligência não conseguem penetrar por si mesmos. Acima de tudo, cabe-lhe desvendar a matéria prima do raciocínio científico propriamente dito, transformando congêries de dados brutos em conjuntos ordenados de evidências empíricas precisas e de significação comprovada. Como essas evidências asseguram, objetivamente, a representação analítica dos fenômenos investigados e das condições de sua produção, elas constituem o verdadeiro ponto de partida e os únicos fundamentos seguros da interpretação da realidade nas ciências sociais [...]. (FERNANDES, 1997, p.52).

Com esse instrumental visamos à apreensão dos sentidos sobre a Escola e o estudar e aprender Sociologia, buscando entender os sentidos que a Sociologia tinha para os estudantes e o professor do Ensino Médio da Escola estudada e como se constituíram.

Nossa reflexão metodológica partiu do empírico, mas se baseou na clareza da necessidade de explicação de nosso objeto em seu processo histórico, construído na concepção de um sujeito que se constitui sociohistoricamente no meio em que está inserido, na relação dialética com o outro e com o conteúdo de sua cultura e que, por sua atividade, produz sua forma humana de existência e revela as suas expressões históricas, sociais, ideológicas, relações sociais e modo de produção, logo também sua singularidade, seus significados sociais e os sentidos subjetivos que atribuem ao ensino e à aprendizagem dos conhecimentos sociológicos.

Esse processo metodológico permite que façamos a distinção entre a representação e o conceito da coisa em si, duas dimensões de conhecimento da realidade social e duas formas de ação humana sobre ela (KOSIK, 1976), pois a

[...] investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer definitivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade [...]. (KOSIK, 1976, p. 49)

Os sentidos sobre a Escola e os processos de ensinar e aprender devem ser considerados na totalidade de contextos em que a Escola está inserida, entendidos também, pelo conjunto de relações, sentimentos e ações realizadas pelos sujeitos que a frequentam. Todos os indícios captados pela observação foram considerados: as entonações ao falar ou não de alguns assuntos, suas expressões faciais, falas, ações no contexto das aulas. São aspectos relevantes das subjetividades em interação, que se revelavam no âmbito da Escola, na atividade de ensinar ou de aprender. As análises feitas desses dados da pesquisa constituíram as explicações e interpretações sobre os sentidos

que foram sendo construídos pelos estudantes e docente acerca do ensino da sociologia nas escolas. Marx (2008) escreveu sobre as múltiplas determinações de um determinado fenômeno e indicou o caminho do abstrato ao concreto, para que cheguemos à essência dele, que não se apresenta para nós, de forma imediata. Desse modo,

[...] quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política... parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se ia pela população, que é a base e o sujeito do ato de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc.[...] Assim se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através... de uma análise chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. [...] O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso [...]. (MARX, 2008, p. 258-259).

Tomar as aulas de Sociologia por impressões descontextualizadas e nossas observações pelo que mostraram de forma imediata, poderia nos levar a classificar os sujeitos (professor e estudantes) como bons e maus; como os que querem ou não aprender e ensinar. As ações, percepções e relações desses sujeitos com as aulas de Sociologia, o espaço escolar e a sociedade, se constituíram por nossa análise e interpretação, que considerou a formação destinada aos jovens da Educação Básica, as condições estruturais em que ela se dá e as relações que englobam os processos de ensinar e aprender Sociologia.

Os sentidos e significados, que consideramos práticas e produções sociais sobre as formas de ação dos sujeitos, são conceitos centrais em nossa análise, e foram estudados também por Bourdieu (1983). Ele os entendeu pela noção de *habitus*, um “[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas,

funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...]” (p.65). Para ele, a incorporação da trajetória passada do indivíduo é o motor de suas ações, caracterizadas como conjunto homogêneo de disposições. Lahire (2004) aprofunda este conceito de disposições, caracterizando-o como práticas de ação contextuais e heterogêneas que refletem a cultura do sujeito, suas formas de agir e pensar, que podem aparecer e desaparecer segundo o contexto. Para ele, analisar as particularidades dessas ações, no movimento do particular ao geral, revelaria melhor suas complexidades. De outro modo, nossa análise parte do abstrato ao concreto e considera que os aspectos sociais macrosociológicos nos movem a agir de determinadas formas.

A matriz epistemológica do materialismo histórico dialético é a aplicação da teoria de Karl Marx ao estudo “das leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, a evolução histórica e a prática social [...] no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.51). Afirmamos que “o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual, que, por sua vez, interage com a base material” (DALBERIO, 2009, p.179) e que “toda matéria é dialética” (DALBERIO, 2009, p.180), devendo ser estudada sobre a base da essência de suas próprias contradições.

A teoria histórico-cultural se inscreve na tradição marxiana, que exige formas de apreender o concreto no movimento do próprio fenômeno e considera o ser humano como uma criatura social, alterada pelas condições socioculturais, que desenvolve novas formas e técnicas em seu comportamento: um estudo consciencioso dessas características constitui a tarefa específica da ciência da psicologia. (VYGOTSKY; LURIA 1996, p.221).

Vigotski (2007) apreendeu o sujeito pela sua relação entre o social e o singular, com base no materialismo histórico e dialético, no qual os sujeitos, mediados pelos signos culturais, transformam a natureza e qualitativamente a si próprios. Propôs três princípios de análise, que considerou adequados à sua concepção metodológica sobre o

desenvolvimento humano. São eles: a análise do processo, não do objeto; a explicação dos fenômenos psicológicos, ao invés de sua descrição; e a investigação de comportamentos fossilizados, pois

[...] Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos. [...] então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.

[...] O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis. Não estamos interessados na descrição da experiência imediata [...] para nós, a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, em vez disso, determinar as relações dinâmico-causais [...]. [...] O estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários. [...] *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. (VIGOTSKI, 2007, p.63-68, grifos no original)

Optamos pela abordagem histórico-cultural, que nos trouxe a possibilidade de utilizar uma metodologia própria, constituída no processo da pesquisa, segundo o contexto e as especificidades vivenciadas por nós. A intenção foi examinar o nosso objeto sob a perspectiva de que as coisas não são triviais, levantando questões sobre a forma de organizar as carteiras; sobre cores, marcas feitas pelos estudantes nas paredes e na lousa; sobre o fato de caixas de ferro com objetos da escola serem trancadas com cadeados e dos espaços de aprendizagem fora da sala não serem utilizados com mais frequência; sobre as formas de se vestirem. Tudo o que pudemos observar e perceber, se tornou um dado para a nossa análise.

Estudar a Escola segundo a teoria e os métodos da Teoria Histórico-Cultural possibilitou a descoberta de dois fatores de caráter histórico, social e cultural. O primeiro relacionou-se à localização da instituição escolar: onde se localiza?; e o segundo, aos

sujeitos que a frequentam: quem são eles? Nortear a nossa análise por esse caminho nos levou a buscar formas de entender as relações ali estabelecidas e o porquê da ocorrência dos fenômenos observados.

Desenvolvemos a nossa pesquisa numa Escola Estadual situada na zona Oeste de Marília, região periférica onde se localiza a segunda maior¹⁶ Comunidade da cidade, denominada Argolo Ferrão (ver anexos, figura 1).

Abaixo, temos a tabela¹⁷ que apresenta a quantidade de estudantes do Ensino Médio (EM) entrevistados:

Ano do EM	Quantidade de estudantes	Classificação dos sujeitos na análise dos dados (nomenclatura)
1º	2	A, B
2º	4	C, D, E, F
3º	3	G, H, I
Total	9	

Buscando apreender os sentidos que professor e estudantes atribuíam às suas atividades de ensinar e aprender Sociologia, como indicamos na introdução e no decorrer da metodologia, fizemos a observação¹⁸ do espaço escolar em sua dinâmica de funcionamento dentro das aulas dessa disciplina, para entender como o professor as conduzia e quais relações eram estabelecidas por ele com os estudantes e os conteúdos científicos, como ele os socializava. Fora das aulas, observamos os intervalos, andando

¹⁶ “O aglomerado subnormal do Argolo Ferrão está localizado a 2,5km do centro da cidade, tem um índice de ocupação de 95% da área, conta hoje com 212 famílias identificadas no cadastro social, totalizando 728 pessoas. É o segundo maior aglomerado subnormal”. Disponível em: <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/downloads/plhis/diagnostico.pdf>

¹⁷ Fonte: Dados da pesquisa, para fins ilustrativos.

¹⁸ Período matutino: março a junho de 2018.

pelo pátio e percebendo as socializações ali feitas, entre os estudantes, seus grupos e também com os professores e funcionários.

Nossas entrevistas¹⁹ foram orientadas por dois questionários, o primeiro realizado com nove estudantes e o segundo com o professor de Sociologia, respectivamente estruturados pelas seguintes questões: “1- Você gosta de aprender Sociologia? Por quê?”; “2- Comente sobre uma aula de Sociologia que você gostou e sobre uma aula de Sociologia que não gostou. Por quê?”; e “3- Há quanto tempo estuda nessa Escola? O que você acha bom na Escola e o que acha ruim na Escola, por quê?”. “1- Para você, o que é ensinar?” “2- Por que ensinar Sociologia?” “3- Há quanto tempo você trabalha nessa Escola? Em quais aspectos a Escola favorece e em quais desfavorece o seu trabalho? ”.

Para realizar a análise dos dados, examinamos a totalidade, buscando a relação dialética entre o todo e as partes que o compõem: pela unidade das contradições, na dialética do fenômeno e sua essência, lei e casualidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos. Isso não significa abarcar todos os fatos da realidade investigada, mas sim analisá-la “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Ou seja, consideramos o sistema econômico, político, cultural e social em que a Escola se situa, suas formas internas de organização e a multiplicidade sociocultural dos sujeitos que a compõem. A formação de suas subjetividades, pelos aspectos macroestruturais, mas também as modificações que causam nessas estruturas. Esses sujeitos se colocam no espaço institucional escolar e modificam-no, desde a “indisciplina” frente aos conteúdos científicos e a sala de aula, até os grafites nas carteiras e paredes. Portanto

¹⁹ Buscamos aproveitar as relações estabelecidas com os sujeitos para que a “conversa” não tivesse um caráter formal. Isso revelaria para nós as emoções, sentimentos e aspirações deles de forma sincera e detalhada. Explicamos aos estudantes quais eram os objetivos de nossa pesquisa e a importância de dizerem o que realmente pensavam e sentiam sobre a Escola e o aprender Sociologia. Avisamos que preservaríamos os registros escritos sobre suas falas e suas identidades pessoais. Dentro das perguntas que estruturamos, deixamos que eles falassem livremente sobre elas e sobre alguns aspectos relacionados à Escola que quiseram citar.

[...] A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 50, grifos no original)

E

[...] a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. [...] A sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. (DAYRELL, 2007, p. 1120- 1121).

A Escola escolhida para a pesquisa foi a mesma em que realizamos outras etapas anteriores a essa, já apresentadas na seção de introdução desta pesquisa. Conhecíamos o entorno (periférico) e os sujeitos. As relações estabelecidas anteriormente nos levariam a participar ativamente do contexto escolar. Entendíamos também as suas complexidades socioestruturais, como a situação de aprendizagem dos estudantes, considerada em estado de alerta²⁰ pelo Ideb (2017), já que a Escola tem o histórico²¹ de não atingir a média de aprendizagem em relação aos conteúdos de português e matemática. Interagir com esses

²⁰ Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), escolas em situação de alerta não aumentaram sua nota referente ao Ideb, ou seja, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6.0. Os dados referentes ao último resultado disponível, mostram que a Escola pesquisada teve nota 4,8. Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

²¹ Pelos dados disponíveis, no Censo escolar de 2017, a Escola não tem conseguido atingir a média do Ideb, ficando abaixo também das outras escolas do município: Em 2007 essa instituição teve média 4,6. No mesmo ano, a média das outras escolas do município foi 4,6. Em 2009, sua nota foi 4,6 e as outras escolas do município tiveram nota 4,9. Em 2011, a nota da Escola pesquisada abaixou para 4,3. Houve também baixa do município, que teve nota 4,8. No ano de 2013, sua nota foi 4,4, já a do município, 4,9. Em 2015, como já mencionamos, sua nota foi 4,8 e a do município 5,0. Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

sujeitos, seria um meio para construir e lapidar o nosso objeto, pois eles tinham algo a nos dizer, mostrar e fazer.

O nosso objetivo metodológico foi revelar a historicidade dos fenômenos e suas relações, situando o problema dentro de um contexto complexo e estabelecendo e apontando as suas contradições possíveis, inventariando e analisando as desigualdades, com base nas teorias críticas (DALBERIO, 2009), pois

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a idéia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. (TRIVIÑOS, 1987, p.73) [...] No materialismo histórico, o pesquisador está marcado pela realidade social. Pode-se dizer que toda observação está subsidiada por uma teoria e o texto (relatório final da pesquisa) não escapa a uma posição no contexto sócio/político/econômico/ideológico [...]. (DALBERIO, 2009, p.181)

Entender os sentidos atribuídos ao ensinar e aprender Sociologia exigiu de nós o levantamento bibliográfico sobre a Escola destinada às massas na Sociedade Capitalista, da Sociologia como disciplina nos currículos brasileiros, que estudamos na próxima seção da pesquisa, e das possibilidades apresentadas pela teoria Histórico-Cultural para pensarmos essas questões - que foram trabalhadas na seção de análise dos dados. Por isso, a observação participante, realizada no período de março a junho de 2018, também nos serviu como ferramenta metodológica de obtenção de dados, já que ela

[...] pode ser entendida como um procedimento investigativo em que há uma interação do pesquisador com o fenômeno observado. [...] “observar” significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. [...] na observação participante, a habilidade para estabelecer relação de confiança com os sujeitos é um pré-requisito do pesquisador, tanto quanto a sensibilidade na relação com as pessoas. [...] com ela, pode-se obter informações consistentes e válidas para a análise dos dados em uma pesquisa. [...] observador participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o

início. Isso significa que o observador pode estar inserido no grupo, vivendo todas as dimensões da realidade, ou apenas inserido como pesquisador por um tempo determinado e com finalidades específicas. Mas, de qualquer modo, ele está lá, onde as informações estão. [...] (DALBERIO, 2009, p.223-226).

A partir do levantamento bibliográfico, de dados sobre a Escola e de nossas observações, realizamos um questionário piloto, com nove²² estudantes e o professor de Sociologia do Ensino Médio, que conteve questões relacionadas a sua aprendizagem e ensino, já que essa ferramenta metodológica

[...] passa a ser um recurso a obtenção de informações. [...] É composto de uma estrutura lógica na qual o raciocínio se caracteriza como progressivo porque parte do simples e vai para o complexo. [...] É evidente que as questões devem ser coerentemente articuladas e compor um todo lógico e ordenado, usando uma linguagem simples, palavras claras e orações exatas e compreensíveis. O sentido preciso evita a densidade e as dúvidas ou incompreensões, e produz respostas curtas, rápidas e objetivas. [...] (DALBERIO, 2009, p. 218-219)

Percebemos que as respostas apresentadas pelos estudantes no questionário nos conduziam às nossas perguntas iniciais de pesquisa, então ele serviu de base para as entrevistas individuais e coletivas que realizamos com os estudantes e o professor de Sociologia, nos espaços²³ possibilitados conforme a disponibilidade e a dinâmica da Escola. Precisávamos apreender de forma mais complexa as subjetividades presentes ali, percebendo a partir das falas e condutas, como a realidade se manifestava para esses sujeitos, ou seja, o que sentiam e pensavam sobre a Escola, o ensinar e o aprender Sociologia. Para isso, foi necessário entender quais os sentidos atribuídos às suas atividades no contexto escolar e por que se constituíram dessa forma.

Analisamos as entrevistas sob o referencial da Teoria Histórico-Cultural, norteados pelos conceitos de sentido, atividade e atividade de estudo. Por eles temos a relação que o sujeito estabelece entre si e o mundo exterior, materializada nos significados sociais e concretizada pelas mediações que aproximem as práticas sociais maiores das

²² Distribuídos entre o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Caracterizamos quantitativamente esses sujeitos numa tabela e apresentamos as questões realizadas, nesta seção da pesquisa.

²³ Realizamos as entrevistas nas salas de aula, no pátio, no refeitório e na sala dos professores.

práticas sociais dos sujeitos, partindo de suas necessidades específicas. A atividade humana produz transformações qualitativas no sujeito que a executa, porque é dotada de intencionalidade e se dá de forma consciente. Ela possui os componentes necessidade, motivo e objeto e se orienta pelo sentido, que faz com que o sujeito esteja motivado a alcançar o objeto que satisfará a sua necessidade inicial.

Para estar em atividade, o ser humano precisa, numa relação dialética, apropriar-se e objetivar-se da cultura. Isso significa a apreensão dos instrumentos materiais e mentais (signos) criados por seus precedentes e a criação de novas necessidades e conhecimentos. No contexto escolar, a ação pedagógica deve ter como objetivo a atividade de estudo. Isso significa que a aprendizagem deve expressar uma necessidade, que se satisfará nos objetos do conhecimento.

Portanto, o processo de aprendizagem decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva a formação do pensamento teórico do aluno, mediada pela apropriação da cultura e relacionada à atividade de estudo, que deve ser o objetivo final da atividade de ensino, voltada a produzir transformações qualitativas no sujeito que a executa.

Em síntese, entender a Escola e as atividades de ensinar e aprender Sociologia no contexto da teoria Histórico-Cultural faz com que consideremos esses sujeitos como ativos nas relações sociais, buscando e relacionando, pelas mediações dos sujeitos mais experientes com os menos experientes, os conteúdos científicos à bagagem sociocultural que eles trazem para a Escola, ou seja,

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o ensino, objeto da atividade do professor, é uma possibilidade de formação humana em todas as suas dimensões, para que o sujeito seja “capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando-o”. (SERRÃO, 2006, p.31-32).

A especificidade da Sociologia, como uma disciplina do currículo escolar, se dá no conjunto de modos de ação possibilitados por ela na interpretação e resolução dos

problemas que enfrentamos em nossa realidade, já que ela nos ensina a desnaturalizar e a refletir sobre os fenômenos sociais à nossa volta, entendendo-os como produto social e não os tomando de forma imediata. Essa ação consciente possibilita-nos superar as contradições postas pelo capitalismo, portanto,

Eis aqui uma contribuição fundamental da Sociologia para os jovens educandos: o estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade. [...] é de fundamental importância a introdução, nas instituições escolares, de um tipo de reflexão e pesquisa que se pautem no conhecimento das Ciências Sociais e que oriente a formação de nossos alunos para o fortalecimento da democracia enquanto valor social fundamental e para sua construção a partir da vida cotidiana. O ensino da Sociologia deve fornecer, então, condições para um aprendizado que permita uma interferência consciente na sociedade por parte de seus cidadãos a fim de que sejam garantidas as mudanças necessárias à superação dos desafios atuais de nossa sociedade. (SARANDY, 2004, p. 123-124)

Nas próximas seções desta dissertação, trataremos o aspecto histórico da Sociologia como disciplina nos currículos brasileiros, mostrando a sua especificidade, a forma pela qual é apresentada qualitativamente nos documentos oficiais e como se dá a sua materialização nas escolas, buscando entender o porquê de sua trajetória e quais os possíveis sentidos atribuídos pelos estudantes e professores a essa disciplina e para que serviria esse conteúdo. Faremos, na sequência, a transcrição e a análise dos dados obtidos nas entrevistas e observações, sob o viés Histórico-Cultural, que, como já mencionamos, orientou nossa análise.

1. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO DE SOCIOLOGIA PELAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

1.1. Sentidos do ensinar Sociologia

A conjuntura atual de nosso país reflete a herança de um sistema educacional que carrega marcas do hiato social brasileiro e a vontade de permanecer no poder dos que ali sempre estiveram. Nesse contexto, temos o caráter ambíguo da Sociologia, ora vista sob a ótica de sua raiz conservadora, ora como ameaça revolucionária. As dificuldades de consolidação dessa disciplina encontram as suas raízes na história e marcam as suas entradas e saídas nos currículos brasileiros. Nesta seção, problematizamos o ensino da Sociologia no Ensino Médio da Educação Básica, buscando entender quais os possíveis sentidos do ensinar Sociologia. Partimos, então, da contextualização histórica da implantação dessa disciplina nos currículos brasileiros, passando por seus documentos oficiais, até chegarmos ao momento atual, que reflete a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa análise se deu pela leitura de autores²⁴ considerados clássicos da Sociologia brasileira, que trataram do ensino dessa disciplina, no diálogo com a teoria Histórico-Cultural.

O breve histórico que fizemos sobre a formação da Sociologia no Brasil, nos mostrou a sua evolução dividida em dois períodos distintos, que segundo Candido (2006), compreendem as décadas de 1880-1930 e depois de 1940, com uma importante fase intermediária de transição, os anos de 1930 a 1940. Sendo assim, a Sociologia

No primeiro, é praticada por intelectuais não especializados, interessados principalmente em formular princípios teóricos ou interpretar de modo global a sociedade brasileira. Além disso, não se registra o seu ensino, nem a existência da pesquisa empírica sobre aspectos delimitados da realidade presente. Depois de 1930 ela penetra no ensino secundário e superior, começa a ser invocada como instrumento de análise social, dando lugar ao aparecimento de um número apreciável de cultores especializados, devendo-se notar que os primeiros brasileiros de formação universitária sociológica adquirida no próprio país formaram-se em 1936. O decênio de 1930, rico e decisivo, pode ser considerado fase transitória para o atual período que,

²⁴ Fernandes (1970,1977,1989); Candido (2006); Ianni (2011); Mannheim (1970).

iniciado mais ou menos em 1940, corresponde à consolidação e generalização da sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, assinalada por uma produção regular no campo da teoria, da pesquisa e da aplicação. (p.271)

Contextualizamos brevemente as fases do desenvolvimento da Sociologia no Brasil. Elas refletem as dificuldades de consolidação dessa ciência no campo metodológico e nos ajudam a entender os avanços e dificuldades atuais, em relação às escolas, currículos e projetos de Leis. As “influências ideológicas e orientações políticas sofridas pela Sociologia fizeram com que ela abrangesse uma grande quantidade de paradigmas e linhas teóricas, sob diversos enfoques” (SARANDY, 2004, p.114). Isso explica o porquê de ter assumido o caráter conservador para uns e o revolucionário para outros, como mencionamos acima. Não se sabia qual a área abrangida pelo Sociólogo. Foi necessária, então, a construção metodológica do fazer Sociologia, pela seleção de seus temas e o modo como eles seriam trabalhados por essa disciplina, preparando a formação de profissionais especializados, prontos para realizar sua atividade nos campos de atuação que ela possibilita.

As pesquisas e debates sobre o tema da Sociologia estar ou não presente nos currículos brasileiros têm se ampliado. Elas comportam duas perspectivas: a primeira, trata de suas ausências e presenças nos currículos, que trataremos a seguir. A segunda mostra o cotidiano escolar e sua relação com os sujeitos, que abordaremos posteriormente, ao longo desta seção. Para nós, essas perspectivas trazem de forma mais completa os sentidos do ensinar Sociologia, na medida em que as relacionamos aos contextos históricos, econômicos, políticos e sociais do país.

O processo de institucionalização dessa disciplina nos currículos escolares brasileiros esteve relacionado ao “contexto político do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente à visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade” (SANTOS, 2004, p.131). Podemos reconstruir sua trajetória histórica, segundo Fraga (2006),

[...]pelo levantamento dos professores que a lecionaram ao longo do tempo, pelas instituições que a inseriram em seu currículo e pelos programas que formularam, pelos livros produzidos e manuais

didáticos adotados nas aulas, pelos conteúdos e questões das avaliações internas e das provas de ingresso ao ensino superior, pelos grupos sociais favoráveis ou contrários à presença dela nesse nível de ensino e por suas preocupações, ideias, posições, formas de organização e intervenção, e pelas reformas educacionais via mudanças na legislação. (p.2)

A abordagem por via das reformas educacionais trata pelo âmbito legal de suas inclusões e exclusões dos currículos e é demarcada por quatro períodos: “a institucionalização (1890-1941), a exclusão (1942-1981), a reinserção gradativa (1982-2007), e o retorno obrigatório (2008-dias atuais)” (SANTOS, 2017). Essa análise pela periodização, permitiu a reconstrução histórica da institucionalização da Sociologia no Brasil, com produções acadêmicas ²⁵ que estudaram esse percurso, aprofundando e entendendo cada um de seus períodos, além de buscarem no passado, razões para sua legitimação presente, com argumentos favoráveis ao retorno da Sociologia na Educação Básica. Ou seja,

[...] objetivando receber o apoio de entidades de cientistas, professores, sociólogos, estudantes, sindicalistas e de outros grupos da sociedade civil organizada e convencer deputados e senadores a aprovarem o projeto de lei pela obrigatoriedade, os defensores dessa mudança legislativa, entre outras estratégias, recorreram ao passado [...] (FRAGA, 2006, p.3-4)

É importante destacar que a Sociologia escolar nasce no Brasil, antes de seu surgimento nas universidades brasileiras, pois no ano de 1925 essa disciplina foi introduzida no Colégio Pedro II²⁶ (MEUCCI, 2015). Passemos então, aos períodos, sujeitos e trechos²⁷ dos documentos oficiais que demarcaram os processos de sua implantação nos currículos brasileiros.

²⁵Handfas (2017), Azevedo (2014), Silva (2007) Moraes (2004), Meucci (2015), Oliveira; Oliveira (2017), Jinkings (2017), Mendonça (2017), Carvalho (2004), Moraes (2004), Sarandy (2004), Santos (2004;2017).

²⁶[...] O Colégio Pedro II, primeira instituição brasileira de ensino secundário, foi criada em 1837 e responsável, no contexto de sua criação, pela formação das elites do país. Considerada padrão para outras instituições, foi primeira a introduzir a Sociologia como disciplina escolar e mantida até os dias atuais pelo Governo Federal [...] (SOARES, 2015, p.77).

²⁷ Optamos por manter a grafia original dos trechos que retiramos dos documentos oficiais do país. Com isso, tivemos o objetivo de mostrar as complexidades do processo histórico de um país que foi colonizado, que se refletem também em sua gramática.

Em 1890, a reforma Benjamin Constant, propôs a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superiores e secundários do país, pelo Decreto nº. 981, de 8 de novembro, proposta descartada após sua morte. De acordo com essa proposição,

[...]o curso da Escola Normal compreenderá as seguintes disciplinas: Portuguez, noções de litteratura nacional e elementos de lingua latina; Francez; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Matematica elementar; Mechanica e astronomia; Physica e chimica; Biologia; **Sociologia e moral**; Noções de agronomia; Desenho; Musica; Gymnastica; Calligraphia; Trabalhos manuaes (para homens); Trabalhos de agulha (para senhoras) [...]. (BRASIL, 1890, p.3, grifos nossos)

Essa reforma na instrução pública, pela proposta de inclusão da disciplina “Sociologia e Moral”, no quarto ano do curso secundário, traz em seu contexto a dificuldade de delimitação da Sociologia com outras disciplinas do currículo, a transição do regime monárquico para o republicano e o início da modernização, pela industrialização do país. Foi necessária uma nova formação, que contemplasse outra realidade social, pois críticas sobre as formas tradicionais de dominação política, religiosa e estética passaram a ser feitas. A Sociologia, neste contexto, seria a responsável por explicar as regras da realidade social.

No ano de 1925, Rocha Vaz implementou, com menor carga horária, a Sociologia nas escolas secundárias brasileiras e instituiu a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, organizado por séries e de frequência obrigatória. Ingressar em uma série dependeria da aprovação na série anterior. O objetivo foi organizar de forma mais racional o ensino, suas matérias e horários, buscando também instituir um sistema nacional de ensino, com estrutura regular, para os níveis secundário e superior. É necessário mencionar que esses níveis de ensino eram acessados apenas pela pequena parte da elite do país, pois cerca de 70% da população era analfabeta (MEUCCI, 2015). Sendo assim, o Decreto Nº 16.782-A de 13 de Janeiro, “[...] estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências [...]” (BRASIL, 1925, p.1), propondo que

[...] o ensino secundario, como prologamento do ensino primario, para fornecer a cultura média geral do paiz, compreenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis annos, pela forma seguinte: [...] **6º anno** 1) Literatura brasileira; 2) Literatura das linguas latinas; 3) Historia da Philosophia; 4) **Sociologia**.

[...] O conjuncto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim, obrigatorias, inglez, ou alemão, à escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no parographo seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e **sociologia**. (BRASIL, 1925, p.7-9, grifos nossos).

Observamos grande número de disciplinas distribuídas ao longo dos seis anos de ensino, muitas delas estrangeiras, como: Francês, Alemão, Inglês, Espanhol e Latim. Há também o esforço para o estudo das disciplinas nacionais, como Instrução Moral e Cívica, História e Literatura do Brasil. A Sociologia é estudada no 6º ano, como disciplina complementar. As medidas citadas acima, implantadas para destacar o aspecto formativo do ensino secundário, foram neutralizadas por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Como consequência, a reforma de 1925 não foi totalmente aplicada. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino, portanto

[...] podemos considerar a Reforma Rocha Vaz uma manifestação titubeante de uma dupla aspiração: o desejo de encontrar uma nova forma mais centralizada de organização do ensino e, mais modestamente, a vontade de rotinizar alguns dos conhecimentos que favorecessem a compreensão dos fundamentos antiliberais da vida social. A institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período [...].

[...] Diante dos sinais tão contraditórios e tão dramáticos do processo modernizador, igualmente inquietantes para as diferentes classes sociais – para os oligarcas tradicionais, para os novos operários, para os pobres da área rural – a Sociologia aparecia como um discurso – potencialmente útil para professores das áreas rurais e urbanas – que oferecia inteligibilidade aos processos ao mesmo tempo em que orientaria a acomodação dos conflitos entre o mundo tradicional e o mundo moderno [...]. (MEUCCI, 2015, p.253)

A década de 1930 consolidou crescente interesse pela Sociologia. Forças políticas se acomodaram para um projeto autoritário²⁸ e foram criadas instituições para racionalizar a administração pública e especializar novas formas de conhecimento. Em 1931²⁹, a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto N° 19.890 de 18 de Abril “[...]consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências[...]” (BRASIL, 1931, p.1), referentes à efetivação da legislação educacional. São estruturados e centralizados para a administração federal, os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante) (ROMANELLI, 1986). Então, o ensino secundário brasileiro é normatizado e dividido em dois níveis: fundamental e complementar³⁰, com procedimentos administrativos e didático-pedagógicos homogêneos para todos os ginásios do território nacional (MEUCCI, 2015). Nesse cenário, a Sociologia passa a integrar os cursos de nível de ensino complementar, que tinham duração de dois anos, como podemos observar nos artigos da legislação citados a seguir.

[...] Art. 4º O curso complementar obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, **Sociologia**, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho. Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Latim - Literatura - História da Civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia Geral - Psicologia e Lógica. 2ª série: Latim - Literatura - Geografia - Higiene - **Sociologia** - História da Filosofia. Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História

²⁸ O Estado Novo, de Getúlio Vargas, instaurado de 1937 a 1945.

²⁹ Decretos instaurados entre os períodos de 1930 e 1934: n° 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE); n° 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; n° 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; n° 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário e o de n° 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial (ROMANELLI, 1986) .

³⁰ Esse nível de ensino era preparatório para os exames de admissão dos cursos de Direito, Engenharia e Arquitetura, Odontologia, Farmácia e Medicina.

Natural - Psicologia e Lógica. 2ª série: Alemão ou Inglês - Física - Química - História Natural - **Sociologia** - Desenho. Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias: 1ª. série: Matemática - Física - Química - História Natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica. 2ª série: Matemática - Física - Química - História Natural - **Sociologia** - Desenho. (BRASIL, 1932, p.1-2, grifos nossos)

Notemos que os conhecimentos sociológicos nesse período, seriam acessados apenas pelos sujeitos que dariam sequência aos estudos, pelo ensino superior. Essa pequena parcela da população, também daria o discurso sobre o social. Então, a Sociologia assumiu o sentido de “[...] 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 [...]” (MEUCCI, 2015, p. 254). Por outro lado, essa disciplina, tomada por grupos da elite, classe social que possui concepções ideológicas distintas, buscou decifrar e prescrever a ordem social, reorganizar ou justificar o Estado. Para isso, assumiu formas institucionais e foram criados

[...] os primeiros cursos superiores de Sociologia ou Ciências Sociais no país: na Escola Paulista de Sociologia (1933), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935). São projetos institucionais muito diversos que, no entanto, em pouco menos de três anos, constituem as Ciências Sociais como um curso superior reconhecendo-o como um campo de conhecimento necessário para as tarefas da época [...]. [...]O surgimento dos primeiros grandes ensaios de interpretação sociológica e dos primeiros cursos superiores de Sociologia nos anos de 1930 são parte de um grande movimento de tomada de consciência dos condicionamentos sociológicos, de que a institucionalização da Sociologia escolar foi também uma das primeiras mais notáveis expressões [...]. (MEUCCI, 2015, p.254)

A Reforma Capanema de 1942 focou em realizar um conjunto de reestruturações voltadas para o centralismo burocratizado e dualista. Houve a separação entre o ensino secundário, voltado às elites, e o ensino profissionalizante (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Pelo Decreto Nº 4.244 de 9 de Abril, o ensino secundário foi instituído em duas

modalidades: clássica e científica, ambas com duração de três anos, e a Sociologia perdeu a obrigatoriedade de seu ensino na escola secundária:

[...] Art. 10. O **curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:** I. Línguas: 1. Português. 2. Latim 3. Francês. 4. Inglês. II. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História do Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil. III. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico. [...] Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos **cursos clássico e científico** são as seguintes: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. II. Ciências e filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. III. Artes: 16. Desenho. [...] Art. 14. As disciplinas constitutivas do **curso clássico** terão a seguinte **seriação: Primeira série** : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral. **Segunda série:** 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral. **Terceira série:** 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia. Art. 15. As disciplinas constitutivas do **curso científico** terão a seguinte **seriação: Primeira série:** 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral. **Segunda série:** 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho. **Terceira série:** 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho. (BRASIL, 1942, p. 4-6, grifos nossos)

Esse contexto político refletiu sinais do fim do regime ditatorial do Estado Novo, momento em que os conhecimentos sociológicos tornaram-se dispensáveis. Essa situação merece atenção, pois ao recorrermos à história, a afirmação de que a Sociologia esteve presente nos currículos em regimes democráticos e foi excluída deles em regimes ditatoriais, não se confirma. Nosso objetivo não foi aprofundar essa questão, mas há discussões e leituras que a exploraram. Por outro lado, podemos considerar também essa exclusão, do ponto de vista curricular. A fragilidade metodológica dessa disciplina não garantia sua legitimidade científica, já que ela não era reconhecida como clássica, nem como científica (MEUCCI, 2015, p.255). Após a redemocratização do Brasil, apesar de sua reintrodução curricular ter sido pauta das discussões, não houve proposições acerca

de seus novos conteúdos e temas para o ensino secundário, capazes de apagar o seu antigo autoritarismo normativo que essa disciplina representou. Isso resultou na indefinição de seu papel em relação aos currículos escolares. No ensino superior³¹, a situação foi diferente, e a Sociologia passou a representar a racionalização do pensamento, comprometida com a modernização e a democratização,

[...] por isso, podemos ao menos formular a hipótese de que, nesse momento, a Sociologia se viu, paradoxalmente, objeto de representações contraditórias: por um lado, seu passado escolar a condenava pelo que tinha de antidemocrática, e, por outro, sua atualidade acadêmica reconhecia sua contribuição (não obstante difícil) para a democratização. Esse fenômeno pode ter favorecido para que não se constituíssem, no período, agentes capazes de protagonizar sua reintrodução no ensino secundário[...]. (MEUCCI, 2015, p.255)

Essa situação permaneceu inalterada até a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. O Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962, criou a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), dedicada à formação cívica e ao exercício da cidadania dos estudantes e, pelo Decreto-Lei 869 (BRASIL, 1969) houve a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), obrigatória em todos os níveis de ensino e escolas do país. Notamos fortes tendências ideológicas na criação e ensino dessas disciplinas, já que elas buscaram formar jovens de conformidade político-ideológica fascista, baseada no patriotismo e no nacionalismo (JINKINGS, 2017). Nesse contexto político de golpe militar, as altas taxas de crescimento econômico, denominadas “milagre econômico”, ofuscaram as desigualdades sociais e apresentaram aos jovens a ideia de uma sociedade harmônica. Os conhecimentos sociológicos, enfraquecidos, distorcidos e representados pela OSPB e EMC, afastaram definitivamente a Sociologia dos currículos de todos os níveis de ensino. Porém, há leituras³² que indicam que os conhecimentos sociológicos circulavam timidamente pelas escolas, já que parte dos professores que lecionavam Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira eram licenciados egressos dos cursos de Ciências

³¹ No período de 1954 e 1976, há o aumento dos cursos de graduação na área de Ciências Sociais. Podemos considerar estar em curso um redirecionamento dessas áreas em relação aos seus campos de ensino. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017)

³² Oliveira; Oliveira, 2017.

Sociais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). [...] “De certo modo, OSPB e Educação Moral e Cívica cumpriram, para a ditadura nos anos de 1960 e 1970, as funções normativas que antes a Sociologia cumpriu. Por isso, ao longo da ditadura, a Sociologia permaneceu muito restrita ao campo de formação de educadores primários[...]” (MEUCCI, 2015, p.255).

O golpe civil-militar de 1964 trouxe consequências profundas para a Educação no Brasil. Apoiado nas forças armadas e em grupos políticos conservadores e liberais da burguesia nacional e multinacional, reprimiu e atacou qualquer forma de organização popular e de resistência, buscando cercear e controlar a liberdade de pensamento. As reformas educacionais neste período, com destaque para a instituída pela Lei 5.692/71³³, visaram um ensino profissionalizante, de caráter utilitário e tecnicista, fixando um núcleo comum de disciplinas para o 1º e 2º graus. Foram instauradas, políticas repressivas e medidas de estímulo às privatizações (JINKINGS, 2017), reduzindo os recursos orçamentários educacionais e implantando medidas governamentais que empobreciam a formação de professores, como a “licenciatura curta”, que reduziu o tempo de formação e incentivou a educação à distância, “[...] com subsídios do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para instituições de ensino particulares[...]” (JINKINGS, 2017), além da redução salarial dos professores da educação básica. Essas ações políticas, voltadas ao sistema econômico capitalista, buscaram também, gerar e transmitir esses valores de legitimação da ordem social vigente.

No final da década de 1970, o cenário político e econômico do Brasil mudou. Uma profunda crise econômica, política e social resultou no fim do “milagre econômico”. Esse contexto de dissolução do regime militar, aliado aos anseios pela democratização do país, permitiu a volta das potencialidades críticas e emancipatórias das Ciências Sociais. A Constituição de 1988 expressou a reformulação do país, sobre bases democráticas.

³³ Essa reforma, conhecida como Jarbas Passarinho, estabeleceu a junção entre o ensino primário e o ginásio, num ciclo único e obrigatório, para os estudantes de 7 a 14 anos; e criou uma escola única, que excluiu as divisões entre os ensinos secundário, normal e técnico, compreendidas pelo antigo 2º grau. Esse nível de ensino passou a ser único e ao final de três a quatro anos, propiciaria necessariamente uma formação técnica (SANTOS, 2004).

Concepções críticas passaram a questionar o modelo tecnicista de currículo, politizando o discurso pedagógico e defendendo a educação integral dos estudantes, pela formação cultural e preparação para o trabalho (JINKINGS, 2017). Professores de todo o país retomaram os encontros e mobilizações para discutir propostas para uma educação nacional mais abrangente.

Esses sujeitos (professores, estudantes, parlamentares e sociólogos), em suas mobilizações, contribuíram para a deliberação da Lei Federal de nº 7.044 de 1982, que reformulou o currículo do 2º grau (Ensino Médio) e revogou a profissionalização compulsória para esse nível de ensino, que passou a compreender dois cursos: o acadêmico, voltado para a educação geral; e o profissionalizante, que seria ofertado opcionalmente pelas escolas que quisessem e tivessem condições para isso (SANTOS, 2004).

Nesse contexto, as associações de sociólogos pelo país discutiram problemas referentes ao ensino da Sociologia, como a escassez de materiais didáticos e a indefinição de seus conteúdos programáticos, compondo a luta pela presença dessa disciplina nos currículos, que ficou marcada pelo [...]“Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º grau, ocorrido em 27 de outubro de 1983[...]” (SANTOS, 2004, p.150-151), quando foi entregue ao secretário de educação do Estado de São Paulo um documento referente a essas reivindicações, que apresentou demandas por cursos de atualização para professores de Sociologia e de concurso público para esse cargo (JINKINGS, 2017). A partir de então, essa disciplina passou lentamente por sua reinserção curricular.

Os resultados que decorreram das mobilizações em vários Estados do país, se materializaram numa série de reformas educacionais, que reintegravam a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos escolares (JINKINGS, 2017). No Estado de São Paulo, nosso foco de análise, a Resolução SE nº 236 (SÃO PAULO, 1983) tratou das diretrizes para a reorganização do ensino de nível médio da rede pública e recomendou a inclusão da Sociologia na parte diversificada dos currículos:

[...] 3.2.7. Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante. Assim, na Parte Diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como, **Sociologia**, Psicologia e outros[...] (SÃO PAULO, 1983, item 3.2.7, grifos nossos).

Outros efeitos dessas mobilizações foram: o documento curricular intitulado “Proposta de conteúdo programático para a disciplina de Sociologia – 2º. grau”, redigido e elaborado pela Equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CENP/SP) em 1985 e publicado em 1986; e a regulamentação da profissão de Sociólogo, pela Lei nº. 6.888 (BRASIL, 1980) de 10 de dezembro, que dispôs sobre seu exercício:

[...] Art. 1º O exercício, no País, da profissão de Sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado: a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos; b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor; c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até a data da publicação desta Lei, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos; d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até a data da publicação desta Lei, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos. e) aos que, embora não diplomados nos termos das alíneas a, b, c e d, venham exercendo efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, atividade de Sociólogo, até a data da publicação desta Lei. Art. 2º É da competência do Sociólogo: I - elaborar, supervisionar, orientar, coordenar, planejar, programar, implantar, controlar, dirigir, executar, analisar ou avaliar estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social; II - ensinar Sociologia Geral ou Especial, nos estabelecimentos de ensino, desde que cumpridas as exigências legais; III - assessorar e prestar consultoria a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações, relativamente à realidade social; IV - participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, direção, controle, execução, análise ou avaliação de qualquer estudo, trabalho, pesquisa, plano, programa ou projeto global, regional ou setorial, atinente à realidade social [...] (BRASIL, 1980).

Apesar dos avanços, o ensino da Sociologia ainda precisou de ajustes. Essa competência deveria ser exclusiva dos licenciados formados na área. Observamos que o documento apresentado acima, no item “c” do artigo 1º, coloca a licenciatura em segundo plano, “[...] a ponto de se negar ao graduado, o exercício da profissão após a publicação da lei [...]” (JINKINGS, 2017, p.49). Como resposta a essa limitação, o Projeto de Lei 1446/2011³⁴, de Chico Alencar (PSOL-RJ) é apresentado ao parlamento, propondo alteração na Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980 e estabelecendo a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais.

Nessa década de abertura e transição política, as discussões propostas pelos professores e educadores no Congresso Nacional ocasionaram a elaboração do projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (redigida em 1987-1988), que carregou suas bases nas reivindicações³⁵ históricas de uma escola pública, laica e unitária. Para Meucci (2015),

[...] um dos principais fundamentos destes textos oficiais parecia ser o de que a reelaboração institucional em curso demandaria um novo tipo de agência humana que a ditadura e os efeitos da opressão econômica teriam solapado. Entendia-se que a educação formal, em todos os seus níveis, deveria oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de atitudes autônomas e críticas [...] (p.255).

Essa efervescência sociopolítica aumentou o interesse pelas Ciências Sociais e levou a demanda pelo ensino obrigatório da Sociologia ao Congresso Nacional, pois

[...] o interesse social por aquelas temáticas tem como efeito que nos estudos acadêmicos, elas passam ser consideradas nos processos de desenvolvimento da cidadania e da democracia. De acordo com a autora, os temas a serem investigados ainda eram os movimentos sociais, a cultura popular, a classe trabalhadora como nos anos setenta,

³⁴ Após longa tramitação na Câmara dos Deputados, as comissões de Educação e Cultura; Constituição e Justiça; e de Cidadania aprovaram esse projeto de Lei em novembro de 2015, porém aguardamos ainda sua apreciação pelo Senado Federal. Isso mantém preservadas as restrições impostas aos profissionais licenciados nas Ciências Sociais (JINKINGS, 2017).

³⁵ Nesse processo, destacamos a participação do deputado federal e presidente da Comissão de Educação da Câmara, Florestan Fernandes, logo também na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, que marcou a elaboração de uma constituição democrática de direitos para o Brasil.

porém, nos anos oitenta, se tinha como foco os efeitos na construção da sociedade mais inclusiva. A partir dessas mudanças nas condições epistemológicas e uma maior reflexividade das Ciências Sociais, o ensino de Sociologia nas escolas amplia seu espaço. Geralmente, os conteúdos sociológicos de alguns livros e materiais didáticos e textos colocavam os estudos daquelas temáticas como um meio de superação do senso comum acerca da realidade social. Eles possibilitariam ao educando se perceber nessa realidade como um sujeito capaz de uma ação transformadora em direção à democracia e à cidadania [...] (SANTOS, 2017, p.77).

Contudo, as lutas sindicais e políticas dos trabalhadores encontraram grandes dificuldades em avançar. Os ideais socialdemocratas inicialmente propostos pela nova LDB, que já havia sido aprovada pelo parlamento, foram excluídos por manobras conservadoras da política dominante, fazendo com que esse documento voltasse à deliberação das comissões. Desse processo político, resultaram modificações estruturais profundas durante sua tramitação na Câmara dos Deputados. O que conferiu à LDB nº 9.394, do ano de 1996, um caráter de reprodução do capital, fundado em concepções e programas neoliberais, que consideramos bases dos governos Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Mais uma vez, a presença obrigatória da Sociologia nos currículos do Ensino Médio dependeu de leis estaduais. Porém, as discussões sobre sua finalidade educativa e seu lugar no currículo escolar aumentaram (JINKINGS, 2017), já que a nova LDB apresentou ambiguidades. No artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, ela estabelece que: “[...] ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996), mas sua interpretação, dada pelo Parecer³⁶ CNE/CEB nº 15/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) concluiu que: “[...] as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar **tratamento interdisciplinar** e contextualizado [...]” (BRASIL, 1998, grifos nossos) para esses conhecimentos.

³⁶ Parecer da Conselheira Guiomar Namó de Melo, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Essa proposição interdisciplinar entre os conhecimentos sociológicos e filosóficos não implicaria em sua organização na forma de disciplina e causou desconforto e intensificação das mobilizações por sua obrigatoriedade. As críticas³⁷ ao documento, que representou para a Sociologia um retrocesso, continuaram e embasaram a luta pela inclusão dessa disciplina nos currículos do Ensino Médio, colocando em evidência os interesses opostos de dois partidos brasileiros (PT e PSDB), que se confrontam desde a década de 1990 (MEUCCI, 2015).

As mobilizações em prol da obrigatoriedade da Sociologia não encontraram um cenário institucional favorável, pois a conjuntura político-econômica era de fortalecimento do neoliberalismo. Nesse contexto, novas reformas³⁸ educacionais, consolidadas pelo governo FHC, são postas em prática em 1998. Como resultado delas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)³⁹, são enviadas pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabelecem:

[...] Uma base comum nacional, o antigo núcleo comum, estruturada não mais por disciplinas e sim por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para cada uma das áreas, foram estabelecidas competências e habilidades.

A separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico. Na realidade, a Reforma somente regulamentou o Decreto nº 2.208 editado pelo

³⁷ O deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR), em 1997, apresentou a contradição da LDB ao reconhecer a necessidade dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia para a formação do sujeito, mas não os colocar como obrigatórios. O projeto (PLC nº 9/2000) de alteração da redação do artigo 36 da LDB, que afirmaria a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia serem abordadas como conteúdos específicos, por profissionais formados nessa área no Ensino Médio é aprovado na Câmara dos deputados em 2000 e no Senado em 2001, ano em que é vetado pelo sociólogo e presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (PSDB). A partir daí, lutas junto ao Conselho Nacional de Educação são travadas e em 2006 esse órgão aprovou a obrigatoriedade dessas disciplinas, decisão desconsiderada por interesses contrários em 2007.

³⁸ Essa proposta de reforma na educação (1997) foi coordenada por Paulo Renato, ministro da Educação (MEC) e teve como relatora Guiomar Namó de Melo.

³⁹ Foram estabelecidas pelo parecer 15/98 e confirmadas pela Resolução 03/98, que deram o suporte no âmbito legal para as modificações no Ensino Médio. Se baseiam nos “sistemas S”, que integram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

presidente Fernando Henrique no ano anterior. No seu artigo 5^o determina que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). As DCNEM estabelecem que os **estudos de Filosofia e Sociologia seriam constitutivos da área de Ciências Humanas e suas tecnologias** em cumprimento ao exposto no artigo 36 da LDB[...] (SANTOS, 2017, p.78-79, grifos nossos).

Observemos que essas reformas não mencionam a constituição de disciplinas para nenhuma das três áreas. Sendo assim, o currículo delas não teria como base os conteúdos das disciplinas, mas sim, as competências e habilidades que cada disciplina poderia propiciar na formação do estudante (SANTOS, 2017). Esses novos ideários, acompanhados de privatizações do Estado e do sucateamento dos recursos públicos, representaram uma formação escolar voltada para as “habilidades” e “competências” que os indivíduos devem ter para serem reconhecidos socialmente como cidadãos, em comprometimento com a ordem vigente, a racionalidade e eficiência no uso dos recursos públicos (MENDONÇA, 2017).

Mudanças de gestão nos órgãos públicos favoreceram a participação democrática em torno da discussão de inclusão de componentes curriculares obrigatórios para as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Isso resultou na Resolução CNE nº 04/2006⁴⁰, do Conselho Nacional de Educação, uma forma de resistência para garantir que a Sociologia se estabelecesse nos currículos escolares do Estado de São Paulo, alterando a Resolução CNE/CEB nº 3/98. A conjuntura continuou favorável à Sociologia e em 2008, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 11.684, que estabeleceu sua obrigatoriedade nas redes de ensino públicas e privadas do país. Sendo assim

[...] o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a

⁴⁰ Publicada em agosto de 2006, deu prazo de um ano para que as os sistemas de ensino incluíssem as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Essa determinação legal foi descumprida por alguns estados. Outros, como São Paulo, retiraram essas disciplinas do currículo em 2011, respaldados pela nova proposta curricular. Como forma de barrar essas disciplinas nos currículos paulistas, o Conselho Estadual de Educação lançou a Indicação nº 62/2006, que colocou em dúvida a legalidade da Resolução nº 04/2006 do Conselho Nacional de Educação, alegando que ela iria interferir na autonomia dos sistemas de ensino e unidades escolares, tratando de forma heterogênea as diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino.

Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do 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 III - (revogado). Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Esse contexto de conquistas para a Sociologia no âmbito legal reflete as mobilizações, discussões e novas propostas político-sociais do país. O governo Lula abriu possibilidades de diálogo com professores, educadores e estudantes. Processo que atendeu algumas demandas históricas e de luta na educação, caracterizando novas concepções na formação de sujeitos. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) marcaram novos rumos para a disciplina de Sociologia. Elaboradas em 2006, pelo grupo⁴¹ de professores e pesquisadores favoráveis à obrigatoriedade dessa disciplina, contemplaram questões relacionadas à materialização de seu ensino (MENDONÇA, 2017). Essas mudanças, decorrentes do mesmo ano, resultaram em políticas⁴² públicas voltadas para a formação de professores e estudantes.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE n. 02/2012), aprovadas nesse contexto pelo Conselho Nacional de Educação trouxeram uma visão diferente de educação e formação. O Art. 4º descreve como referências legais e conceituais da educação nesse nível de ensino: “[...] III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...]” (BRASIL, 2012). Encontramos, ainda, na descrição de seus objetivos, familiaridade

⁴¹ Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dácio Tomazi.

⁴² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional para a Formação de Professores (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e a criação da Diretoria da Educação Básica (DEB). (MENDONÇA, 2017, p.69)

teórica com os conteúdos sociológicos, pois o Art. 5º organiza e baseia o Ensino Médio em:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012, p.2).

A Sociologia, por seus conteúdos teóricos referenciados no currículo escolar, seria uma contribuição particular à formação; uma base para pensarmos a educação e as potencialidades que ela pode desenvolver nos sujeitos. A Resolução CNE nº 02/2012, que

mencionamos acima, também organizou o Ensino Médio em áreas do conhecimento: “[...] I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas (BRASIL 2012, p.3)”. Consta no documento que elas deveriam constituir “[...] um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais [...] (BRASIL, 2012, p.2-3), não excluindo e nem diluindo os componentes curriculares com saberes específicos e próprios. Isso garantiu a obrigatoriedade da Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, que apareceu escrita e afirmada nesse documento,

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo: I - são definidos pela LDB: [...] e) a Filosofia e a **Sociologia** em todos os anos do curso [...]. [...] Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. **IV - Ciências Humanas:** a) História; b) Geografia; c) Filosofia; **d) Sociologia** [...] (BRASIL, 2012, p.3, grifos nossos).

Essas mudanças nos sistemas educacionais não sofreram novas discussões e implementações. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que representaram novas diretrizes e concepções, não sofreram resistências declaradas (MENDONÇA, 2017), como encontramos em outras épocas, materializadas e implantadas em outros documentos oficiais, tendo como eixo as competências e habilidades, que orientaram as bases da “formação” dos sujeitos.

O ano de 2016 trouxe profundas mudanças para o cenário político, econômico e social do país. Sofremos um golpe político, caracterizado pelo processo de *impeachment* da presidente democraticamente eleita, Dilma Rousseff. Mencionamos esse fato histórico para contextualizar o novo projeto de política e de governo, que veio carregado de projetos de sucateamento e cortes das políticas públicas e sociais, justificados pela crise econômica. Além da exclusão de direitos sociais, que estão em nossa Constituição (1988).

Esse contexto, que para nós coloca o país num projeto de privatizações⁴³ e aumento do hiato social brasileiro, advindo da colonização que sofremos num passado não tão distante, a Sociologia se vê brutalmente ameaçada nos currículos oficiais da educação, principalmente pelo Projeto de Lei Escola sem partido, que nos remete ao período ditatorial, cerceando nossa liberdade de expressão e manifestação, direito que garantimos em nossa Constituição. Nessa concepção de neutralidade educacional, que nada tem de neutra, pois somos sujeitos políticos e devemos receber na Escola as bases da formação de nosso pensamento, para, a partir delas, agirmos frente à realidade, as disciplinas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia são vistas como ameaças à ordem de reprodução e direcionamento ao capital, pois

[...] O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não agüenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas [...] (FRIGOTTO, 2016, p.331).

Como resultado disso, temos a Medida Provisória nº 746/2016, que prevê reformas para o Ensino Médio. Apesar dos protestos e ocupações das escolas por parte de estudantes em todo o Brasil, a reforma foi aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada no dia 16 de fevereiro do mesmo ano. Esse nível de ensino ficou estruturado segundo a determinação de que apenas 60% da carga horária seja ocupada por conteúdos comuns da BNCC. Os outros 40% restantes do curso, serão optativos e compostos por 5 itinerários formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Esses itinerários formativos serão

⁴³ Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, da câmara dos Deputados, enviada pelo governo Michel Temer e aprovada em 13/12 de 2016 no Senado, por 53 votos a favor e 16 contrários, congela os gastos públicos- principalmente os relacionados às políticas sociais-, limitando o seu aumento à variação da inflação. Sendo assim, de acordo com a PEC nº55/2016 aprovada, a partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

definidos pelos sistemas de ensino, não pelos jovens, e a escola só será obrigada a oferecer um deles. A situação mostra-se ainda mais grave quando encontramos nesse documento a palavra obrigatório apenas no que se refere ao ensino de português e matemática. As demais disciplinas ficarão condicionadas à situação de eletivas, cabendo aos sistemas de ensino escolhê-las. Vejamos:

[...] 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: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional [...].
[...] § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...]

[...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, **sociologia** e filosofia. (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Nesse sistema de condições materiais impostas à grande massa da população, os filhos da classe trabalhadora já estarão restritos à formação técnica, que gera discussões em seu modelo, uma vez que não garante reais possibilidades formativas. Já os filhos da burguesia, continuarão produzindo e socializando os conteúdos, que, para eles, se dará por sua oferta plena. Sendo assim,

[...]A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica [...] (FRIGOTTO, 2016, p.329).

A flexibilização do currículo e a precarização da formação ofertada a esses estudantes se revelam ainda na possibilidade de reconhecimento pelos sistemas de ensino,

das competências, habilidades, saberes e conhecimentos por diferentes formas de comprovação, como:

[...] § 17. I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educa o técnica oferecidas em outras institui es de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em institui es de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI - educa o a distância ou educa o presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2016).

E o direito em acessar os conhecimentos escolares, de forma gratuita e sob responsabilidade do Estado? Nos parece que esses retrocessos, que se refletem pela falta de investimentos nos recursos públicos, como a Educa o, perpassam todos os níveis da forma o. Em rela o   atividade de ensino, a contrata o de professores graduados nas áreas específicas pela modalidade de licenciatura, não será mais obrigatória: um direito que o professor perdeu pela altera o dos artigos 61 e 62 das Leis de Diretrizes e Bases da Educa o, que definiam:

[...] Art. 61. A forma o de profissionais da educa o, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associa o entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacita o em serviço; II - aproveitamento da forma o e experiências anteriores em institui es de ensino e outras atividades.

Art. 62. A forma o de docentes para atuar na educa o básica far-se-  em nível superior, em curso de licenciatura, de gradua o plena, em universidades e institutos superiores de educa o, admitida, como forma o mínima para o exercício do magistério na educa o [...] (BRASIL, 1996)

[...] Art. 61. Art. 61.
III - trabalhadores em educa o, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e IV - **profissionais com not rio saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins   sua forma o para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2016, grifos nossos)

Alguns aspectos relacionados   presença da Sociologia no currículo, explorados por nós na MP n 746/2016, trazem   tona velhas preocupa es e novas consequências para essa disciplina. Essa ofensiva neoliberal, para Mendonça (2017), se pauta em três

eixos: “[...] flexibilização do currículo; precarização de certificação da formação do estudante e privatização[...]” (p.75), visando a parcerias público-privadas como forma de estender a jornada de tempo integral.

Trouxemos o aspecto histórico da Sociologia nos currículos oficiais, buscando resgatar suas condições socioinstitucionais, epistemológicas e legais. As entradas e saídas da Sociologia desses currículos devem ser contextualizadas com a situação sociopolítica do país, considerando quem formulou essas políticas educacionais, o que aconteceu quando foram implementadas e quais as intenções da burocracia educacional. Passemos então, a alguns dos documentos oficiais do Estado de São Paulo, que fazem referência ao ensino da Sociologia, analisados no item seguinte.

2.2. Documentos Oficiais⁴⁴

Os conhecimentos incorporados nos currículos resultam de um processo histórico-social e estão sujeitos a mudanças e flutuações (GOODSON, 1990). Trouxemos para análise as Propostas Curriculares da Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), as Orientações Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (OCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referentes à disciplina de Sociologia, como já mencionamos. Formulados por diferentes perspectivas intelectuais, em diferentes contextos, o conteúdo desses documentos atendem a interesses políticos e concepções de conhecimento diversas, que influenciam no que é considerado para o ensino das disciplinas escolares.

Os currículos oficiais da Sociologia foram tentativas de desenvolver modelos para operacionalizar e materializar seu ensino. Elaborados por agentes públicos, com participação ou não de outros sujeitos, foram formas de atuar sobre a realidade das disciplinas nas Escolas. No caso da Sociologia, esses documentos relacionaram essa

⁴⁴ Os documentos selecionados para a nossa análise, como já mencionamos, fazem referência ao Estado de São Paulo. Nosso recorte se deu ao Ensino Médio, etapa educacional em que os estudantes da educação básica têm contato com a disciplina de Sociologia.

disciplina ao exercício da cidadania, destacando o papel do indivíduo na construção e transformação da sociedade.

As formas de dizer para quê e como ensinar Sociologia nos remetem a sentidos que carregam marcas dos diferentes projetos políticos do passado. Vimos anteriormente que essa ciência já foi entendida e tomada como referência para a modernidade, utilizada para difundir o comportamento cívico, responsável por ensinar cidadania e uma ferramenta da democracia. Esse caráter multifacetário reflete a necessidade de sua legitimação nos currículos oficiais e aponta para os problemas que encontramos em ensinar Sociologia no Ensino Médio, que nos faz buscar cada vez mais alternativas de soluções para amenizá-los. Após essas considerações, passemos aos documentos oficiais.

Em 1986, é elaborada a primeira proposta curricular para o ensino de Sociologia. Esse documento resultou da inserção dessa disciplina nas grades escolares do Estado de São Paulo e foi fruto da participação de professores da rede estadual de ensino, por meio de debates coletivos com outros professores e formuladores desse documento. Intitulada “Proposta de conteúdo programático para a disciplina Sociologia – 2º grau”, concebeu o ensino dessa disciplina de forma aberta, que poderia ser adequado a diversas modalidades de curso e particularidades. Os conhecimentos referentes a essa disciplina seriam, segundo os autores, instrumentos de análise de diferentes vertentes teóricas, para investigar criticamente e problematizar a realidade. O documento teve como conteúdos básicos estruturantes: capitalismo, classes sociais, Estado, cultura, ideologia, instituições sociais, relações internacionais e transformação social. Seu objetivo foi “[...] contribuir decisivamente para a **formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de caminhar por conta própria [...]**” (SÃO PAULO, 1986, p.3, grifos nossos). A proposta é constituída por sete unidades, estruturadas pela proposta de reflexão e subdivididas em: objetivos; temas gerais e metodologias didáticas, com sugestões para o uso de jornais, revistas e textos literários. Segundo TAKAGI (2007), nesse documento

[...] é possível identificar três objetivos: formação para a cidadania, engajamento e autonomia. O primeiro pretende-se alcançá-lo oferecendo aos educandos uma compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica e cultural, para que sejam capazes de

interpretar a sociedade em que estavam inseridos. O segundo seria obtido em discussões em torno de “temas polêmicos”, o que poderia construir uma certa criticidade com o intuito de tentar envolver o educando nas questões propostas para o professor, por exemplo a partir de estudos sobre os movimentos sociais que promoveriam uma tomada de posição (engajamento) por parte dos alunos. O terceiro seria adquirido à medida que os alunos fossem capazes de estabelecer relações entre as discussões iniciais e uma abordagem teórica sobre tais questões com autonomia; em outras palavras, as teorias sociológicas seriam introduzidas a partir de proposições que “incentivariam a participação dos alunos” [...] (p.4)

Cada unidade de aprendizagem apresenta um tema específico: I – Introdução ao estudo da sociedade; II – trabalho e sociedade; III – política e sociedade; IV – ideologia, cultura e sociedade; V- instituições sociais e sociedade; VI – as relações entre as nações; VII – a sociedade em transformação (SÃO PAULO, 1986). A intenção desse documento é partir da criticidade e do engajamento para trabalhá-los, por isso o enfoque se dá no cotidiano dos estudantes, buscando a contribuição dos sujeitos que aprendem. Esse processo de compreensão da realidade poderia levá-los a criar mecanismos de contestação e possíveis transformações sociais (TAKAGI, 2007).

Essas proposições mostram o avanço para o ensino da disciplina, já que mencionam a preocupação em formar sujeitos críticos e autônomos. Porém, em alguns casos, as propostas desconsideram as condições materiais da educação básica ao supor, por exemplo, que os estudantes teriam acesso a jornais. São proposições de atividades pedagógicas, muitas vezes difíceis de atender no cotidiano das escolas; isso desloca para os professores a viabilização delas, que, por suas condições de trabalho precárias, talvez não consigam realizá-las. Além disso, algumas metodologias presentes nesse documento, como a de partir dos “temas polêmicos” sem a apropriação e mobilização dos conteúdos sociológicos, não tornam possível superar o nível opinativo dos estudantes. Esses problemas resultariam em dificuldades de cumprimento dos objetivos propostos, como o incentivo a uma abordagem autônoma e de engajamento (TAKAGI, 2007), ou seja

[...] não seria possível garantir os três objetivos propostos sem um domínio apropriado das teorias analíticas, caso contrário, os argumentos não se solidificam e os alunos permanecem na instância opinativa e não avançam na consolidação de uma formação para a

autonomia. Portanto, iniciar as unidades com uma investigação do tema a partir da “vivência dos alunos” - os temas propostos pretendem partir de uma suposta realidade do aluno com o objetivo de explicar o contexto social vivido por eles -, não é condição suficiente para prepará-los como autores dos processos sociais (cidadãos, engajados e autônomos). (p.4)

Pensada para dois anos, no espaço de duas aulas semanais de Sociologia, a proposta permite ajustes e recortes, já que oferece o uso de materiais de ensino para professores e estudantes. Está presente a ideia de pesquisa por parte dos discentes, na relação sujeito-objeto, como explicita o documento em questão:

[...] Para a caracterização da classe, questionário em que os alunos responderiam por escrito, questões como: tipo de trabalho que exercem, o que sabem sobre determinadas questões que serão vistas no curso (partidos políticos, capitalismo, ideologia, etc.); se já decidiram o curso superior que pretendem fazer; as questões (assuntos, temas) que gostariam de discutir no curso de Sociologia; etc. (p.7) [...] Os alunos deverão levantar depoimentos junto a seus parentes e conhecidos sobre como estes viram o golpe militar de 64, o que sabem sobre o que ocorreu no período autoritário, como se posicionaram, etc. Depois, em sala de aula, exporão e discutirão o material levantado. O professor procurará naturalmente ligar essas discussões às questões mais teóricas abordadas no curso [...] (p.12). (SÃO PAULO, 1986, p. 7-12)

Sendo assim, os autores dessa proposta concebem o ensino de Sociologia como a possibilidade de estudar a realidade a partir de um instrumental teórico de análise social, na qual o conhecimento é apreendido de forma objetiva para promover a ação e a transformação social. Pelo estudo das atualidades, os autores buscaram um programa que permitisse aos estudantes

[...] a apreensão efetiva – embora em nível de 2º grau - de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade; [...] que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação[...] (SÃO PAULO, 1986, p.3).

Como forma de prosseguir com a proposta curricular que apresentamos acima (1986), é elaborada a Proposta Curricular Para o Ensino de Sociologia no 2º grau de 1992. Esse novo documento tentou, sem sucesso, adaptar e considerar as críticas recebidas por parte dos professores universitários e da rede estadual de ensino.

Sua divisão se deu em três áreas: Cultura e Sociedade; Trabalho e Sociedade; Poder e Sociedade, que foram subdivididas, basicamente, em dois blocos, um relativo ao como estudá-las e outro relativo a propostas de bibliografias sobre temas recorrentes da Sociologia e as que visavam aprofundá-los, para professores e estudantes. O objetivo de cada unidade respectivamente, foi o de compreender a partir da ciência, a cultura de forma ampla e, ao mesmo tempo compreender as especificidades culturais brasileiras; discutir a sociedade brasileira sob a problemática do mundo do trabalho; e, por fim, discutir a sociedade brasileira na perspectiva as relações de poder.

A proposta destacou, segundo os autores, o compromisso com a formação da cidadania, [...] que implica a compreensão, por parte dos alunos, da realidade econômica, social e política, na qual estão inseridos, oferecendo condições que propiciem uma atuação transformadora [...]” (SÃO PAULO, 1992, p.9). A interpretação desse trecho nos remeteu à concepção de cidadania pela compreensão da sociedade, na qual o sujeito, a partir desse conhecimento, a transforma. Consideramos um problema relacionar a cidadania à tarefa principal e exclusiva do ensino da Sociologia, pois esse conceito e forma de ação deve ser inserida e considerada num contexto global (TAKAGI, 2007).

Outro problema da proposta se dá na forma como os autores caracterizam a realidade brasileira, que não é homogênea, já que cada Escola está inserida em contextos socioculturais e econômicos diferentes. Os autores afirmam privilegiar “[...] a **realidade brasileira**, nas esferas cultural, social e política, **como objeto de estudo** no 2º grau e não a ciência Sociologia[...]” (SÃO PAULO, 1992, p.9, grifos no original). E consideram que os dogmas, ainda presentes no ensino da Sociologia, restringem possibilidades de análise do social, pois “[...] os conteúdos tratados tradicionalmente pela Sociologia têm dado ênfase sempre a uma única concepção teórica, ora funcionalista ora marxista, o que tem levado a uma limitação na análise [...]” (SÃO PAULO, 1992, p.9), já que “[...] da compreensão do processo de produção da ciência, assim como da existência de várias ‘verdades’ nesse campo de conhecimento, resultam a desmistificação do caráter dogmático de que se revestiu nas escolas de 1º e 2º graus [...]” (SÃO PAULO, 1992, p.9). Entendemos que essa visão ampla acerca das teorias analíticas do social seja importante,

contudo, a proposição em fugir dessas limitações, por parte dos autores, não se realizou. Notamos no documento a ausência de outras concepções teóricas sobre alguns temas, como o de poder, tratado na unidade três.

A solução dos problemas do ensino brasileiro, segundo os autores, se daria pelo estudo da realidade social brasileira, já que ela apresenta questões “[...] mais significativas, do ponto de vista de sua abrangência e contemporaneidade, tomando-as como objeto de investigação, de forma a garantir a compreensão e a atuação dos alunos nessa mesma realidade [...]” (SÃO PAULO, 1992, p.9). Como professores e pesquisadores da educação, sabemos que não se pode tomar apenas um tema – a realidade social brasileira – para contextualizar e abarcar a totalidade dos problemas do ensino no país. Eles decorrem de uma tradição em que a educação não foi prioridade e que ao contrário disso, teve suas políticas educacionais sempre relacionadas ao sistema econômico e não ao desenvolvimento dos sujeitos. Por isso, temos o histórico de lutas relacionadas aos sistemas de ensino por todo o Brasil. As metodologias propostas, pelo estudo da realidade social brasileira podem auxiliar professores e estudantes, mas não garantem o sucesso do ensinar Sociologia, não podem ser consideradas ideais. Metodologias de ensino dependem dos objetivos e intenções no ato de ensinar, desde a apropriação teórica sobre os temas, até as formas de traduzir esses conteúdos para os estudantes, quais as mediações e relações estabelecidas para aproximá-los.

Incomodou-nos também, a interpretação dicotômica colocada para professores e estudantes, que parecem habitar universos distintos, sendo os últimos colocados apenas como receptores de conhecimento, que poderão ser ativos no processo de aprender, caso o professor consiga superar a concepção cultural pré-existente. Vejamos:

[...] Por estarmos todos envolvidos e imersos em universo cultural pré-existente, corremos o risco de ter nossa visão embotada, excessivamente marcada pelo ‘filtro’ de nossos traços culturais. A busca de explicitações para os temas em, pelo menos, duas concepções teóricas diferentes, pode significar um recurso eficiente na explicitação e superação desses limites, colaborando na elaboração de novas representações realizadas por professores e alunos, alçados à condição de sujeitos do processo[...] (SÃO PAULO, 1992, p.13).

Essa responsabilização em relação aos professores pelo sucesso ou fracasso da ação pedagógica, capaz de levar ou não os estudantes à condição de sujeitos nesse processo está equivocada. O ensino implica documentos elaborados, materiais didáticos selecionados e normas a serem seguidas, além dos regimentos e formas estruturais de cada escola. Geralmente, esse processo de elaboração, escolha e implantação ocorre “de cima para baixo”, sem que os sujeitos do ensino sejam consultados ou participem dele. Professores, com suas orientações e intenções conscientes sobre o seu papel na formação dos sujeitos, literalmente “nadam contra a maré”, buscando e desenvolvendo novas metodologias de ensino, num cenário de precarização de seu trabalho, com recursos cada vez mais limitados.

Trouxemos esses primeiros documentos oficiais e percebemos como eles refletem o seu processo de elaboração. O primeiro, de 1985, foi pensado em conjunto com professores universitários e da rede pública de ensino, por isso traz discussões pertinentes e importantes para a prática docente, buscando a aproximação da realidade enfrentada nas escolas e colocando em foco a formação. O segundo, de 1992, deveria ampliar o documento anterior, com algumas modificações sugeridas pelos professores universitários e da rede pública de ensino, porém percebemos um distanciamento entre eles.

Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram divulgados. Esses documentos de caráter não obrigatório, orientados pela nova LDB de 1996, trouxeram mudanças curriculares estabelecidas por uma base nacional comum, formada por áreas de conhecimento, que buscou referenciar as discussões pedagógicas do país. Podemos considerar que os PCNEM, em teoria, fizeram com que as Ciências Sociais se destacassem, principalmente no Ensino Médio, apesar de, na prática, não assegurarem a obrigatoriedade dessa disciplina no currículo.

Encontramos na apresentação dos PCN para o Ensino Médio, um item que se refere ao sentido da aprendizagem na área das humanidades. Após breve contextualização histórica da educação no Brasil, são mencionadas mudanças decorrentes da modernidade, que exigiram um currículo estruturado de forma que “[...] o estudo das ciências e o das

humanidades sejam complementares e não excludentes [...], uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia [...]” (BRASIL, 1999, p.7). Esse projeto pedagógico pautado nos princípios da “[...] flexibilidade, autonomia, identidade, diversidade, interdisciplinaridade e contextualização [...]” (MORAES, 2004, p.118) vincula o Ensino Médio ao mundo do trabalho e a prática social (Parecer nº 15/98; Resolução nº 03/98, LDB). Sendo assim

[...] o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no **aprender a conhecer**, no **aprender a fazer**, no **aprender a conviver** e no **aprender a ser**. A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a **inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa** e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos [...].

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma **organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades** que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infundável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do **estudo** das Ciências Humanas no Ensino Médio. (BRASIL, 1999, p. 8-9, grifos nossos).

Notemos que esse documento define como contribuição da Sociologia no Ensino Médio o objetivo de preparar basicamente o sujeito para o trabalho e o exercício da cidadania, pela “[...] **formação básica do cidadão**, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos

expressos em disposições legais [...]” (BRASIL, 1999, p.4, grifos nossos), pela educação escolar pragmática, na qual os conhecimentos são associados às tecnologias e lidam com elas em consonância com a formação básica de mão de obra, resgatando o “[...] ideal possível de que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária[...]” (BRASIL, 1999, p.8).

Nessa perspectiva, segundo os PCNEM, a proposta interdisciplinar para as Ciências Humanas se pautou em alguns objetivos:

[...] **Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social;** e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos [...].

[...] **Compreender a produção** e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, **associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos** [...].

[...] Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em **condutas de indagação, análise, problematização** e protagonismo **diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural** [...].

[...] Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver [...].

[...] Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social [...].

[...] Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe [...].

[...] Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida [...]. (BRASIL, 1999, p.13-16, grifos nossos)

Destacamos algumas passagens desse documento que carregam conteúdos sociológicos. Elas podem ser analisadas de duas maneiras, quando as relacionamos ao contexto histórico de elaboração dos PCNEM: a primeira trata do avanço representado pelo destaque da Sociologia neles, já a segunda, mostra a intenção desse projeto político

de educação, que, no contexto das reformas educacionais em vigor, se apropriou da argumentação teórica sociológica para desviar o foco da interpretação tecnicista desse texto oficial. Em nossa leitura mais atenta, não encontramos a afirmação do ensino da Sociologia na forma de disciplina, como as do núcleo comum, consideradas obrigatórias.

Os PCNEM, ao referenciarem o ensino de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia, estabelecem que “[...] tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas [...]” (BRASIL, 1999, p.4), sugerindo mais à frente que “[...]a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes [...]” (BRASIL, 1999, p.4) e alegando ser essa uma forma de superação da fragmentação disciplinar. A sociologia estar entre as disciplinas obrigatórias, do núcleo comum ou na parte diversificada do currículo, foi uma questão não solucionada nesse documento. Ela ficou em aberto.

Passemos, então, aos objetivos do ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais, segundo os PCNEM. “[...] O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política[...]” (BRASIL, 1999, p.36), levando à reflexão e avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual (BRASIL, 1999). “[...] Por outro lado, o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas[...]” (BRASIL, 1999, p.37). Portanto, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas Ciências Sociais são:

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.

- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (BRASIL, 1999, p.43, grifos no original).

Podemos perceber que os pilares que sustentam esse documento – alcançar habilidades e competências – representam um esvaziamento de conteúdos, em detrimento das atitudes que os sujeitos modernos precisam desenvolver, que estão relacionadas ao contexto da nova ordem produtiva. Essa proposta gerou divergências ao colocar o estudante como sujeito do conhecimento e o professor como facilitador desse processo. Após diversas críticas dirigidas a esse documento e a fim de sanar dúvidas existentes, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2002, uma reedição, o PCN +.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), subtítulo dos PCN+, foram a revisão e atualização do documento anterior, que analisamos acima, sem que as inúmeras críticas pedagógicas à forma de organizar e conceber o ensino fossem consideradas, já que o enfoque se deu novamente nas competências e habilidades.

O documento se inicia pela crítica ao ensino propedêutico, desvinculado da realidade dos estudantes. Esse fenômeno, segundo os autores, dificulta a formação dos sujeitos enquanto cidadãos. Como explicita o documento,

[...] O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho[...] (BRASIL, 2002, p.8-9).

A solução para os problemas do ensino seria, então, uma articulação entre as áreas de conhecimento, que permitiria o alcance das competências e habilidades previstas para a formação dos educandos. Para esse fim, a legislação prevê a possibilidade de haver uma abordagem interdisciplinar para a organização do ensino, por meio de conceitos estruturadores do conteúdo curricular em conexão com as habilidades, competências e metas mais gerais, inter-relacionando as várias disciplinas curriculares da área.

[...] Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos, que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor [...]. (BRASIL, 2002, p.14)

Esse documento aponta para a necessidade de um novo paradigma educacional, que sintonize professores, estudantes e suas comunidades, dando atenção às metas particulares, como o ensino preparatório para o vestibular para uns, e a orientação profissional, para outros (BRASIL, 2002). Ao identificar esses propósitos e necessidades diferentes, as escolas devem associá-los ao trabalho de promoção do aprendizado geral, comum (BRASIL, 2002),

[...] Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como **campos dinâmicos de conhecimento e**

de interesses, e não como listas de saberes oficiais [...] (BRASIL, 2002, p.12, grifos nossos).

Entendemos e concordamos que a escola deva considerar as múltiplas identidades e contextos ao formar sujeitos. O que nos preocupa é o esvaziamento de conteúdos científicos das disciplinas, seus conhecimentos específicos, que, ao se relacionarem com outros conteúdos de outras disciplinas de forma ampla, dão base para a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento pelos sujeitos que os aprenderão. Nesses documentos muito se fala em aprender a fazer, a ser, a aprender, mas pouco se fala em ensinar, em aprender a pensar. As “listas de saberes oficiais”, dispensadas nesses documentos, estão presentes nas escolas das elites e as formaram no passado. Fragmentar e misturar esses “saberes”, em detrimento do conjunto de conhecimentos científicos, significa desqualificar a ciência, restringir e impedir o acesso a uma formação humana, pois

[...] uma concepção de **currículo baseado no desenvolvimento das competências** [...] retoma a ideia de **currículos regionalizados**, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados a realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração dos **currículos científicos**. [...] Essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem as necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência [...] (SILVA, 2007, p.415, grifos no original).

Nessa nova versão, as competências de área do documento de 1999 (PCNEM) foram retomadas. Explicações e indicações as acompanharam com o intuito de possibilitar seu desenvolvimento na prática em sala de aula. Três grupos as dividiram e articularam: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural (BRASIL, 2002). Além das habilidades e competências, nesse documento, encontramos os conceitos estruturadores da área de ciências humanas, que são análises formuladas a partir do contato com a realidade para representações que podem ser realizadas em conjunto pelas disciplinas que compõem essa área,

diferenciando-as, de outras. Na prática em sala de aula, a busca é pela articulação entre os conceitos estruturadores e as competências e habilidades, pois

[...] o objeto central da área de Ciências Humanas é o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem no âmbito das relações sociais que travam entre si. Também afirmamos que dessa condição primeira derivam as representações gerais do real que caracterizam a área de Ciências Humanas, e que, portanto, darão origem a um conjunto de conceitos que, por permearem transversalmente todas as disciplinas que fazem parte dessa área, serão definidos como sendo os conceitos estruturadores da mesma[...] (BRASIL, 2002, p.25).

Para a área de Ciências Humanas, os conceitos estruturadores definidos foram: identidade, relações sociais, cultura, dominação, poder, ética e trabalho. Articular esses conceitos estruturadores às habilidades, competências e eixos temáticos pressupõe a flexibilidade dos conteúdos programáticos, pela prática docente centrada na resolução de problemas (BRASIL, 2002), já que

[...] a imposição de uma tradição totalizante, expressa fundamentalmente nos manuais didáticos, contribuiu e ainda contribui para que prevaleça entre nossos educadores a falsa percepção de que os programas escolares devem abarcar “toda a História”, “toda a Geografia”, “toda a Filosofia”, “toda a Sociologia”, isso para ficarmos apenas na área de Ciência Humanas, embora tal situação também seja verdadeira para todas as disciplinas de todas as demais áreas (BRASIL, 2002, p.36).

Esse modelo de escola, não abre espaço para que os jovens estudantes que a frequentam tomem contato com o mais amplo da cultura. Esse impedimento é mascarado pela ideia de formar cidadãos preparados para o mundo moderno, num modelo de escola “interdisciplinar”, de conteúdos transversais, que oferece o mínimo de tudo o que é nada, em relação desenvolvimento de sujeitos autônomos e que saibam pensar, propor, analisar, comparar, escolher, avaliar. Essas são capacidades psíquicas desenvolvidas quando o meio propicia, pelo acesso à cultura, nas relações sociais estabelecidas na Escola, pelo sujeito do ensino que consiga planejar, preparar e traduzir esses conhecimentos, tornando-os próximos dos sujeitos que o aprenderão. Tornar-se humano e cidadão requer a aprendizagem de conhecimentos, normas e o desenvolvimento de capacidades psíquicas

capazes de nos inserir na sociedade, o que consideramos ir na direção contrária ao que está posto. O discurso de estudar saberes e desenvolver competências e habilidades [...] consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação de disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e **valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém** [...] (SILVA, 2007, p.416, grifos no original).

Esses documentos oficiais não falam de conteúdos, mas sim, de saberes, competências, habilidades e conhecimentos escolares. Ler, escrever e contar seriam os objetivos dessa formação “interdisciplinar, competente e habilidosa?” Se a resposta for sim, há incoerências profundas nessa concepção, tida pelos elaboradores desses documentos como abrangente e formativa, já que os estudantes têm completado o Ensino Médio sem saber ler e nem escrever. O documento explicita que,

[...] devemos ter em conta que são os instrumentais de análise, ou seja, os conceitos e procedimentos próprios de uma dada disciplina que de fato serão a herança intelectual que a escola deixará para os educandos, juntamente com as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Ora, esses instrumentais, bem como as competências e habilidades, só podem ser desenvolvidos mediante a mobilização e a confrontação dos educandos com *saberes* de uma disciplina escolar. Dizer isso não significa, porém, afirmar que os educandos deverão mobilizar *todos os saberes* dessa disciplina e se confrontar com eles [...] (BRASIL, 2002, p.37, grifos no original).

[...] O problema da compreensão de currículos por noções, competências, temas e módulos é que pode se resvalar para generalidades sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentais e dos fundamentos das ciências [...] (SILVA, 2007, p.418). Acreditamos que as dificuldades que a Escola enfrenta atualmente resultem da fragmentação dos conhecimentos, da formação rasa de teorias, da precarização das políticas públicas relacionadas à educação básica, que fazem com que professores ministrem 40 aulas por semana, em busca de condições mínimas de sobrevivência.

Passemos, então, aos saberes propostos para a Sociologia nos PCNEM +. A divisão dos conteúdos dessa disciplina se deu em quatro partes: “Os conceitos estruturadores da Sociologia”; “O significado das competências específicas da Sociologia”; “A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia”; e “Sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia” (BRASIL, 2002), que resgatam os PCNEM (1999) e buscam aprofundá-lo pelas proposições sobre o que e como ensinar nessa disciplina.

São mencionadas algumas metodologias de ensino como ponto de partida para trabalhar as competências e habilidades da Sociologia, retomadas dos PCNEM. Para nortear essa discussão, temos a contraposição do conhecimento científico e o senso comum (vulgar), que segundo os PCNEM+ atravessa toda a estrutura conceitual das Ciências Humanas. Cidadania, trabalho e cultura são colocados como conceitos estruturantes para os conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina, desmembrados em “temas” e “subtemas”, que devem ser iniciados por meio da investigação social a partir do cotidiano (BRASIL, 2002, p.9).

Os conceitos dessa disciplina, relacionados às competências a serem desenvolvidas são explicados, os conteúdos mencionados e metodologias de ensino propostas para o alcance delas, fazendo a conexão com o que deve ser ensinado pela disciplina, diferente dos PCNEM, que mencionaram as competências, mas não explicaram como a prática em sala de aula se daria para o seu desenvolvimento. Essa foi uma questão bastante criticada anteriormente. No entanto, esse novo documento, ao propor metodologias que relacionem os conteúdos sociológicos aos conceitos e competências da disciplina, não menciona referências teóricas das Ciências Sociais como base dessa elaboração.

Essa indefinição da Sociologia como disciplina curricular e sua redefinição constante dos currículos do Ensino Médio desde os anos 1980, fez com que as críticas ao modelo das competências se tornassem oficiais (SILVA, 2007).

[...] Entre as críticas mais recorrentes relacionadas às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares destacam-se: 1) A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais; 2) O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado; 3) O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais; 4) A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados; 5) A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola [...]. (BRASIL, 2004, p. 9).

Esse trecho, que retiramos da apresentação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004 – versão preliminar) e publicada em 2006 reflete as angústias e a luta de professores, sociólogos e filósofos pela mudança de concepção no ensino e a consolidação dessas disciplinas. Esses professores e pesquisadores já haviam apontado a necessidade de rompimento com os PCNEM (1999) e as DCNEM (1998), que, segundo eles, dividiam a formação em geral e para o trabalho, num modelo de currículo baseado em competências, não em conteúdos científicos (SILVA, 2007).

Reformulações na educação resultam da definição de projetos políticos de governo, destinando ou não recursos para a sua efetivação e concebendo de diferentes formas os objetivos da Escola, ouvindo e atendendo as demandas de professores e educadores pelas mudanças ou permanências dos documentos oficiais. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), elaboradas e publicadas em 2004, numa versão preliminar e aperfeiçoadas em 2006 como Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) refletiram a elaboração e implementação de políticas públicas nas quais o Ensino Médio teve maior representatividade, e buscou-se

[...] aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio [...] (BRASIL, 2006, p.8).

As OCNEM organizaram o novo conjunto de objetivos e ações propostas para esse nível de ensino. No início deste documento, encontramos uma carta aos professores, que explica seu contexto de elaboração pelo debate entre os sistemas estaduais de educação, professores, estudantes da rede pública e representantes acadêmicos, com o objetivo de contribuir no diálogo entre professores e escolas, sobre a prática docente (BRASIL, 2006). Explica, ainda, que

[...] este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado. Isto é, **um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular**[...] (p.9, grifos nossos)

A apresentação do documento aponta que “[...] a institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil [...]” (BRASIL, 2006) e destaca dois aspectos:

[...] O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: **o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico**, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado [...]. O segundo propõe a **organização curricular** com os seguintes componentes: base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada **que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno; planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino** [...] (BRASIL, 2006, p.7, grifos nossos).

Notamos rupturas nas concepções formativas desse novo documento. Em relação aos PCNEM’s, que mantinham uma visão tecnicista de educação, as OCN, apesar de

conservarem as competências em algumas áreas de ensino, colocam como direito a formação humanística, que possibilite a autonomia e a crítica, preparando os sujeitos para a continuidade dos estudos e também para o ingresso profissional, pelo acesso a conhecimentos específicos. Além disso, essas orientações, como o próprio nome já diz, partiram de princípios norteadores para a prática docente, mas priorizaram a construção coletiva do currículo, concebendo a “[...] prática cotidiana como objeto de reflexão permanente [...]” (BRASIL, 2006, p.9).

O novo documento, para a área de Sociologia, contou com a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e os professores universitários Moraes, Guimarães e Tomazi, como mencionamos no subitem anterior. Reformulações foram consideradas necessárias aos documentos anteriores, PCNEM e DCNEM, já que fatores políticos, pedagógicos e operacionais fizeram com que essas políticas não se efetivassem. Houve resistência por parte dos elaboradores dos antigos documentos, o que fez com que algumas áreas, como as das Ciências da Natureza conservassem o ensino por competências. Ao apresentar um breve histórico sobre a Sociologia no Brasil, os autores consideram

[...] alguns dados importantes para reflexão. Primeiramente, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente [...] (BRASIL, 2006, p.103-104).

A partir disso, enfatizam a necessidade de afirmação, legitimidade e inserção dessa disciplina no Ensino Médio, que nos documentos anteriores, pelo discurso de interdisciplinaridade e transversalidade a marginalizaram. Sobre as contribuições da Sociologia no Ensino Médio, argumentam que, para além da crítica,

[...] a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro [...] ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. [...] Compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem [...] (BRASIL, 2006, p.105).

Ressalta-se a necessidade da mediação pedagógica para adequar a linguagem sociológica aos “[...]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, 2006, p.105, grifos no original), pois

[...] A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper,1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico [...]. (BRASIL, 2006, p.109).

*Desnaturalização e estranhamento*⁴⁵ são conceitos colocados como ponto de partida para o ensino da Sociologia no Ensino Médio, suas referências e objetivos gerais. No diálogo com teorias sociológicas, econômicas, políticas e antropológicas, a realidade deve ser investigada, observada e questionada, para que não tomemos os fenômenos e relações sociais em seus processos como naturais. “[...] Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais –

⁴⁵ Esse conceito é utilizado nas OCNEM como o afastamento dos fenômenos para a sua observação e análise. Aqui, estranhar significa afastar-se do fenômeno para observá-lo, problematizá-lo. Utilizamos o conceito de estranhamento nesta pesquisa como total alienação do sujeito frente à realidade, ou seja, quando há o impedimento de sua humanização.

pode ser *traduzido* na escola básica por *recortes*, a que se dá o nome de disciplina escolar [...]” (BRASIL, 2006, p.105, grifos no original).

Em relação à metodologia de trabalho, os pressupostos são a articulação dos temas, conceitos e teorias entre as três áreas das Ciências Sociais, pois

[...] O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. Ao se tomar um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria *a seco* só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* – teorias; uma *lingüística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas [...] (BRASIL, 2006, p.117, grifos no original).

As proposições relacionadas aos conceitos referem-se a sua contextualização. Assim é possível que os estudantes entendam a sua história e o seu sentido próprio, como elemento de conhecimento racional que permite explicar ou compreender a realidade social, além de desenvolver nos sujeitos a linguagem sociológica e a capacidade de abstração, pois um conceito “[...] é um elemento do discurso científico que consegue sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade [...]” (BRASIL, 2006, p.118). Conceitos como: burguesia, ideologia, diversidade, indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, cultura e mudança social são apontados como possibilidades de composição em um programa para a disciplina.

Os temas, segundo o documento, trazem a vantagem de aproximação dos estudantes em relação à disciplina, pela abordagem social mais sólida, porém exigem grande capacidade analítica e conhecimento da realidade social por parte do professor, para que não se recaia em banalizações (BRASIL, 2006, p.119). São mencionados os

temas: violência, globalização, menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego, questão racial, etnocentrismo, preconceito, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais e meios de comunicação de massa como parte de composição possível de um programa de Sociologia.

Com relação às teorias, as OCNEM mencionam a recorrência em encontrar os conteúdos de teorias clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber) (BRASIL, 2006, p.121) e propõe que ao se trabalhar as teorias clássicas ou as contemporâneas, os contextos de sua elaboração e desenvolvimento e as influências que esses autores tiveram sejam considerados, explicitando que a diversidade de enfoques teóricos permite entender que os fenômenos sociais possuem várias explicações.

Não há menção fechada em relação aos conteúdos a serem trabalhados pela disciplina, ou seja,

[...] a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de *conteúdos* sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Se forem considerados [...] dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos. Um talvez seja “Introdução à Sociologia”, que consiste na definição da ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos; outro, recorrente, pode ser uma “História da Sociologia”, em especial que trate da tríade de autores clássicos – Marx, Weber e Durkheim –, que muitas vezes percorre um curso inteiro dando a impressão de que tais autores são complementares e obrigatórios. Sabe-se que nem uma coisa nem outra [...] (BRASIL, 2006, p.115, grifos no original).

Essa característica aberta de currículo recebeu críticas e elogios. O documento, por não definir um conteúdo programático para a disciplina, representou para alguns professores a fragilidade no aspecto de legitimação da disciplina, já para outros, grandes avanços para a autonomia docente.

Nas OCNEM, a pesquisa sociológica é colocada como ferramenta importante para a metodologia de ensino dessa disciplina. A partir dos conceitos, temas e teorias, esse

recurso permite desenvolver a compreensão e as explicações para os fenômenos sociais. Os autores fazem ainda, uma análise crítica das práticas de ensino, considerando necessário o rigor científico para essas ações na Escola.

[...] Antes de usar esse expediente, é necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado. [...] Com isso, desde o ensino médio, o professor deve ensinar que fazer pesquisa requer uma série de procedimentos prévios, e isso constitui, certamente, um tópico do programa da disciplina. (BRASIL, 2006, p.127).

Em relação às aulas de Sociologia, a forma de apresentar os conteúdos é pensada pelo diálogo entre professores e estudantes. Recursos como: seminários; leitura e análise de textos; uso de imagens (filmes, vídeos, charges, fotografia); excursões, visitas a museus e parques ecológicos são apresentados.

Para concluir as OCNEM, os autores explicitam as intenções do documento em relação à autonomia docente, sendo esta a razão de não terem listado conteúdos e passos a serem seguidos. Eles propõem como ponto de partida aos docentes da área, a reflexão sobre o sentido da Sociologia nas Escolas.

[...] Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter *oficial* que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. Por esses motivos, esta proposta apresenta-se como mais um passo num processo que, se *espera*, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio, processo descrito na primeira parte desta exposição, que continua com ela e segue com os próprios professores. Assim, o que se oferece é um *ponto de partida*, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se

mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à *rotinização* ou ao *modismo*, duas graves doenças das práticas escolares. (BRASIL, 2006, p.131, grifos no original).

O documento, segundo seus autores, recebeu críticas por não propor uma lista de conteúdos para a disciplina, caracterizado como “flexibilizante” e “neoliberal”. Moraes (2010) explicita que o documento nada tem de neoliberal e flexibilizante, já que numa leitura mais atenta das publicações de 2004 e 2006, pode-se constatar que há discussões sobre os PCNEM e as DCNEM, questionando a submissão do currículo e da prática docente à “pedagogia das competências”. Esse autor aponta ainda que não é contrário a uma proposta única, mas que acredita que ela não possa ser elaborada e nem representada por apenas três especialistas da Educação, que, apesar de conhecerem a realidade do ensino de Sociologia, não teriam como representar o conjunto de professores que atuam no Ensino Médio das escolas brasileiras. Portanto, as OCN-Sociologia são uma reflexão sobre o histórico da disciplina e a realidade dos docentes da área, que buscam orientar os professores de Sociologia, para que elevem suas práticas de ensino e elaborem a proposta de conteúdos e metodologias que utilizarão em suas aulas, segundo o seu contexto, pois

[...] Assim, tal como pensamos, o melhor seria oferecer as orientações [...], trazer relatos, fazer comparações, divulgar as pesquisas, escrever, ler, discutir, debater etc., e ir buscando consensos sobre práticas e concepções de ensino da disciplina. Eu desejava não menos de uma década para nós consolidarmos o ensino de sociologia para, então, chegarmos a uma proposta nacional que não impedisse variações regionais – que o Brasil são Brasis! – mas que pudesse ser aceita pelo conjunto de professores, que pudesse ser a base para reflexões e mudanças quando necessárias, que servissem mesmo para exames nacionais e vestibulares, mas que certamente servissem para o que afinal nos propusemos quando lutamos pela sua obrigatoriedade: contribuir para a educação dos jovens [...] (MORAES, 2010, p.4-5).

Nesse contexto de descaso pelas demandas dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, essas políticas neoliberais de formação se fortalecem, refletindo o descaminho na história de avanços na área da educação, que tiveram como referência a

universalização do acesso à Escola. Pela justificativa de organizar a Educação Básica no país, como já dissemos, estratégias e ações fornecem bases para o estabelecimento de formas de regular a qualidade do ensino, como a implantação de sistemas de avaliação em larga escala e a formulação de novos documentos oficiais, acompanhados de reformas educacionais.

Como reflexo delas, o documento intitulado: Base Nacional Comum Curricular comum (BNCC)⁴⁶, foi elaborado pelo governo federal, por exigência dos organismos internacionais; da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Seu processo de produção e organização, que data de 2015, reuniu membros de associações científicas de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e representantes⁴⁷ da hegemonia empresarial, que compõem a ONG⁴⁸ Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA et al., 2017, p.108).

Algumas considerações devem ser feitas para que entendamos melhor esse documento normativo: a primeira refere-se à preocupação com o respeito às diversidades regionais. O esforço de definição de um “comum” deve nos servir de base para entender as especificidades locais e regionais, não o contrário. Essas características devem ser consideradas e valorizadas pelas redes e escolas (BURGOS, 2017). A segunda refere-se à delimitação conceitual da Base, que não pode ser considerada um currículo, já que seus objetivos de aprendizagem, apesar de mencionarem estratégias pedagógicas, não garantem que elas contemplem a prática pedagógica das redes, escolas e profissionais da

⁴⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>.

⁴⁷ “[...] Dentre os representantes estão: Alejandra Velasco - Coordenadora geral do “Movimento Todos Pela Educação”, Alex Canziane- Deputado federal e presidente da “Frente Parlamentar pela Educação”, Angela Dannemann - Superintende da “Fundação Itaú Social”, Beatriz Cardoso - Diretora executiva do laboratório de educação, David Saad – diretor presidente do “Instituto Natura”, Denis Mizne - Diretor da “Fundação Lemann”, Guiomar Namó de Melo – Consultora de projetos educacionais e de formação de professores da SEE-SP e no MEC e Membro do conselho estadual de educação de São Paulo, Magda Soares - Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Vera Cabral - Consultora do “Instituto Fernando Henrique Cardoso” e Diretora executiva da Abrelivros [...]” (MARSIGLIA et al., 2017, p.121).

⁴⁸ Ver: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

Educação. Portanto, a autonomia dessas realidades e sujeitos envolvidos no processo pedagógico deve ser preservada (BURGOS, 2017).

O texto da BNCC referente à etapa do Ensino Médio, nosso foco de análise, foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 14/12/2018 e definiu o “[...] conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (MEC, 2017, p.7, grifos no original), pelo sistema de ensino baseado em dez competências, definidas como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (MEC, 2017, p.8) que os estudantes devem desenvolver na Escola. Vejamos quais são elas:

1. Valorizar e **utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e **recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) **com base nos conhecimentos das diferentes áreas**.
3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo**.
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais** (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**.
6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer**

escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza**.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (MEC, 2017, p.9-10, grifos nossos)

Destacamos algumas partes acima para entender, na construção desse documento, como essas competências se dariam efetivamente, pois a orientação pedagógica da BNCC é fundamentada nos conhecimentos que os estudantes devem

[...] “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (MEC, 2017, p.15, grifos no original)

Entender, não apenas resolver questões complexas da vida cotidiana, exige a apropriação de conhecimentos das diversas áreas, de forma articulada, contextualizada e inter-relacionada entre os conteúdos científicos, logo também, a atividade de ensinar que tenha como objetivo a atividade de estudo dos sujeitos que receberão esses conhecimentos. Pareceu-nos que a BNCC teve suas referências teóricas e metodológicas muito próximas das presentes em documentos como os PCNEM (1999) e as DCNEM (1998), já que subordina a aprendizagem de conteúdos científicos pelos sujeitos aos saberes (habilidades, competências e atitudes) que os estudantes precisam desenvolver

para exercerem sua cidadania e se adaptarem ao mundo do trabalho (empreendedorismo), porém, não se discute o papel dos professores e nem se faz a reflexão sobre o ensinar.

Ao folhear as páginas desse documento, encontramos conhecimentos que serão obrigatórios e conhecimentos optativos, visando ao estímulo da “[...]construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições [...]” (MEC, 2017, p.466). Esses itinerários formativos⁴⁹, são: “[...] I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional [...]” (MEC, 2017, p.467). A justificativa para essa estruturação se dá pela ênfase no protagonismo juvenil, “[...] para **atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional**. Além disso, **ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa [...]**” (MEC, 2017, p.467, grifos nossos).

Notemos que basear a oferta de formação nos interesses dos estudantes, torna os princípios de equidade, igualdade e diversidade impossíveis, pois nas diferentes realidades brasileiras, temos estudantes separados pelo hiato que as desigualdades sociais provocam. Se as realidades materiais diferem, a oferta de todos os conteúdos necessários ao desenvolvimento e formação humana deveriam compor o currículo, dando aos sujeitos reais possibilidades de escolha, após terem tomado contato com os conhecimentos científicos. Limitar o currículo às opções de formação, aprofunda e reproduz essas desigualdades, já que as necessidades materiais de cada estudante irão direcionar suas escolhas. Por exemplo, um estudante com possibilidades de prosseguir com os estudos, dificilmente irá escolher a formação profissional, já o estudante que cursa o Ensino Médio trabalhando, situação muito presente nas Escolas Públicas brasileiras, escolherá

⁴⁹ Nomenclatura utilizada no âmbito da educação profissional.

prosseguir seus estudos, apenas se conseguir superar todas as impossibilidades que o restringem.

Passemos, então, à organização dos conhecimentos por áreas para o Ensino Médio na BNCC, entendendo como os conhecimentos sociológicos irão compor esse documento e as salas de aula do país. Trouxemos, para fins ilustrativos, excertos desse currículo:



Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em **quatro áreas do conhecimento**, conforme determina a LDB.

A **organização por áreas**, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “**não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino**” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas).

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, **são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio**. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação.

Fonte: MEC, 2017, p.32, grifos nossos.

Os excertos trazidos acima nos mostram cores, formas geométricas e as áreas de conhecimento que organizam e agrupam as diferentes disciplinas do currículo. Talvez, a organização dada por esse conjunto de imagens e explicitada em pequenos trechos tentem desviar o nosso olhar e entendimento. Notemos que as únicas habilidades detalhadas na imagem e colocadas como **componentes curriculares que devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio são as de Língua Portuguesa e Matemática** (MEC, 2017, p.32, grifos nossos).

As outras áreas de conhecimento como a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que é composta pelos conhecimentos de Biologia, Física e Química; a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que envolve os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; e por fim, a área de Linguagens e suas Tecnologias, que abarca além dos conhecimentos de Língua Portuguesa, os de Educação Física, Arte e Língua Inglesa, não tem suas habilidades detalhadas e nem a redação no documento que as coloque como componentes curriculares que devem ser oferecidos. Portanto, essas disciplinas perdem a sua obrigatoriedade e especificidade, pois, segundo esse currículo, requerem o trabalho conjugado e cooperativo. Nesse contexto, mais uma vez a Sociologia passa a não compor o núcleo disciplinar comum, ficando à margem, na parte diversificada desse documento oficial. Porém, na BNCC não só a disciplina de Sociologia compõe a parte diversificada do currículo. As disciplinas de Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Educação Física, Arte e Língua Inglesa também.

Na BNCC, cada área possui competências específicas e habilidades correspondentes, que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, além das habilidades específicas de Língua Portuguesa, “[...] **tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa [...]**” (MEC, 2017, p.469, grifos nossos). Podemos afirmar que os conhecimentos que não compõem a carga horário desse nível de ensino são justamente que não compõem o núcleo comum das disciplinas obrigatórias (Português e Matemática), como mencionamos acima. Não seria exagero de nossa parte considerar que, por meio desse documento, se efetiva um grande ataque à

formação humanizadora, o esvaziamento massivo de conteúdos disciplinares e o aprofundamento das contradições e problemas presentes na Educação Básica brasileira.

Nessas condições curriculares, nos perguntamos como garantir aos estudantes, a “[...] consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; [...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...] (MEC, 2017, p.464), se nossa orientação se der por esse documento. Vale destacar, também, que a BNCC referente ao Ensino Médio atribui a esse nível de ensino, a responsabilidade de formar jovens cidadãos, autônomos e críticos, porém não fornece as bases para isso.

A Sociologia, nesse documento, integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que segundo a BNCC se orienta pela proposta de uma educação ética, com base nas ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, para compreender e reconhecer as diferenças; o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade; e o combate aos preconceitos (MEC, 2017). Há menção ao desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração, colocando o questionamento como possibilidade de o estudante compreender

[...] as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. [...] Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais [...]. Além de promover essas aprendizagens no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área [...] (MEC, 2017, p.548)

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são colocadas como instrumentos de formulação de hipóteses e elaboração de argumentos, que pelo diálogo,

ampliam a percepção crítica dos estudantes e permitem a comunicação por esse meio. (MEC, 2017, p.548). Para isso, temas como: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (MEC, 2017), compõem a BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Para essa área de conhecimentos, foram estabelecidas seis competências e habilidades.

A primeira competência refere-se à análise de processos: políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (MEC, 2017). Suas habilidades baseiam-se em:

[...] Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais [...].

[...] Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos [...].

[...] Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.) [...].

[...] Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço [...].

[...] Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos [...].

[...] Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva [...] (MEC, 2017, p.560).

A segunda competência trata de analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços. Pela compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. Suas habilidades são assim definidas:

[...] Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais [...].

[...] Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais[...].

[...] Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras [...].

[...] Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas [...].

[...] Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis [...].

[...] Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos[...] (MEC, 2017, p.561)

A terceira competência proposta, visa à contextualização, análise e avaliação crítica sobre as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. As habilidades propostas para isso, são:

[...] Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção

e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável [...].

[...] Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade [...].

[...] Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo [...].

[...] Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável [...].

[...] Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis [...].

[...] Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta [...] (MEC, 2017, p.562).

A quarta competência específica dessa área busca analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. Seguem abaixo, as suas competências:

[...] Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos [...].

[...] Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica [...].

[...] Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos [...].

[...] Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais [...] (MEC, 2017, p.563).

A quinta competência visa ao reconhecimento e combate das diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. Seguem abaixo, as suas habilidades:

[...] Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade) [...].

[...] Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais [...].

[...] Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos [...].

[...] Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas [...] (MEC, 2017, p.564).

Por fim, a sexta e última competência busca incentivar a participação pessoal e coletiva, dos sujeitos em relação ao debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições. Para possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, suas habilidades específicas de área têm o objetivo de:

[...] Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual [...].

[...] Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania [...].

[...] Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas [...].

[...] Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação [...].

[...] Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens [...] (MEC, 2017, p.565).

Percebemos que essas habilidades e competências específicas, propostas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, exigem dos estudantes as capacidades psíquicas de analisar, contextualizar, relacionar, identificar, compreender, resgatar, avaliar, discutir, escolher e tomar posições. Essas proposições teriam reais possibilidades de alcance se o ensino de conteúdos científicos e a formação humana fossem o foco desse documento, porém, as reformas educacionais que o acompanham, pelos projetos de baratear e direcionar a formação desses sujeitos ao mercado, não viabiliza o desenvolvimento dos sujeitos. Como formar estudantes críticos e autônomos, com base na fragmentação cultural, o esvaziamento e a desvalorização da ciência e numa carga horária total de 1.800 horas para o Ensino Médio, que deve ser distribuída entre as habilidades de português e matemática? Essa forma de conceber a educação parece nos colocar a serviço da manutenção e reprodução da ordem e do progresso, que beneficia única e exclusivamente ao capital. Manter as engrenagens girando e os excessos causados pela indiferença e o individualismo, têm restringido o acesso de milhares de estudantes, que frequentam as Escolas Públicas brasileiras a uma educação realmente humanizadora.

As políticas de formação e reformas educacionais elaboradas e implementadas sob a égide do capital, remete-nos ao processo de *semiformação* (ADORNO⁵⁰, 2014), em que há o monopólio da formação cultural, já que “[...] a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação[...]” (ADORNO, 2014, p.14). Temos então, no Ensino Médio da Educação Básica, estudantes concluindo essa etapa de ensino sem saber ler nem escrever.

⁵⁰ O autor, a partir da Teoria Crítica, nos trouxe questões filosóficas importantes para pensar a Educação.

Esse processo de coisificação em relação aos sujeitos reflete a necessidade de reproduzir o sistema, aumentar o capital, alimentar o progresso, as indústrias, a ciência e a técnica, pela oferta de uma formação superficial, que não permite uma apropriação viva da cultura, pois “[...] as condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam [...]” (ADORNO, 2014, p.17). Se somos seres humanos porque aprendemos o que os outros seres humanos já fizeram, mediados pela cultura, esses sujeitos estão num processo desumanizador, pois:

[...] Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura [...] A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens. (ADORNO, 2014, p.16)

Essa forma de organização compartimentada e dissociada dos conhecimentos escolares acaba desconsiderando a totalidade necessária ao desenvolvimento dos sujeitos e tece a “[...] colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados [...]” (ADORNO, 1995, p.63), revelando que foi rompido onexo entre objeto e reflexão (ADORNO, 1995). Isso retira do sujeito a possibilidade autônoma de ação no mundo, pois sua relação com a cultura é superficial. Esse esforço produtivo de interesse do sujeito pela apropriação viva do conhecimento se perde, ou, nos arriscamos a dizer, que não se forma e se evidencia pela crise de sentidos e significados da Escola atual, em que há o desprezo pela cultura, já que ela não é considerada pelos sujeitos da aprendizagem como elemento constitutivo de sua formação. Portanto, “[...] elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2014, p.29).

As reformas educacionais em curso, que partem da perspectiva de congelamento de investimentos nos setores públicos, têm prejudicado a formação de professores. As

Universidades públicas, locais de formação desses sujeitos, que atuarão, em sua maioria, nas redes públicas de ensino, apresentam um quadro de sucateamento que denunciam essa situação de descaso. Faltam desde concursos para a contratação de professores, bolsas de estudo e pesquisa na área, até materiais básicos de subsistência, como papel higiênico. Nesse contexto ainda, temos cada vez mais o fortalecimento de políticas neoliberais, pelos incentivos e investimentos na formação de licenciados pela educação à distância, privada e de curta duração.

Nesse cenário vazio de investimentos em políticas públicas a serviço do desenvolvimento e bem-estar da grande massa da população, da perda de direitos e de inclinações ao autoritarismo, resgatar o passado é condição para que nos entendamos como sujeitos no presente, evitando que barbáries históricas se repitam. Por isso, ratificamos a necessidade de disciplinas como Sociologia, História, Geografia e Filosofia nas escolas, integrando o núcleo comum curricular nos documentos oficiais.

O último documento que analisamos, constitui o projeto de Educação que orienta as práticas pedagógicas e a gestão das Escolas Públicas do Estado de São Paulo. Nossa intenção ao separá-lo foi a de compreender melhor essa proposta, que se dá no bojo das reformas e mudanças em nível federal e atende a propósitos específicos do Estado, contexto em que se deu nossa pesquisa.

2.3 Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE-SP) – 2008.

Esse projeto⁵¹ resulta e dá continuidade às reformas e reestruturas escolares iniciadas na década de 1990, que sob responsabilidade da Secretária de Educação Rose Neubauer, implementaram políticas educacionais neoliberais no Estado de SP. Pela

⁵¹Criado pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEE-SP), sob gestão do governador Mário Covas, reestruturou e dividiu o sistema educacional do estado por idade dos alunos e período de escolarização, destinando alguns prédios aos anos iniciais do Ensino Fundamental e outros para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa divisão deslocou a responsabilidade do primeiro nível de ensino (Ensino Fundamental I), que passaram a pertencer às redes municipais, não mais às estaduais. Passamos por outra tentativa de reestruturação no ano de 2015, sob o governo de Geraldo Alckmin (PSDB), mas as mobilizações populares e de estudantes secundaristas, que ocuparam as escolas, suspenderam o projeto e causaram a saída do Secretário Herman Voorwald.

Resolução SE 76/2008⁵², essa proposta curricular sob o governo José Serra (PSDB), buscou unificar e regular as escolas paulistas. Implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o programa “São Paulo Faz Escola”, reúne conteúdos, expectativas de aprendizagem e de atuação para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Os materiais didáticos para a sua materialização consistem em um portal da internet, com materiais de apoio, e em Cadernos, distribuídos para professores, estudantes e gestores da rede pública.

A reforma curricular, justificada pelo baixo desempenho nos censos escolares e nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), anunciou dez metas para a Educação:

[...] 1ª Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2ª Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3ª Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4ª Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5ª Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6ª Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; 7ª Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8ª Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9ª Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10ª Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas [...] (SÃO PAULO, 2007).

Essas metas e objetivos foram vinculados ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Segundo a Secretaria de Educação do Estado (SEE-SP), essa relação entre as metas e o instrumento avaliativo seria a base para o desenvolvimento de ações educativas que melhorariam a qualidade do sistema de ensino.

⁵² Essa Resolução da Secretaria de Educação retirou a Sociologia dos currículos escolares de São Paulo. Os Cadernos do professor e do aluno distribuídos para essa disciplina tem um ano de defasagem por conta dessa reestruturação curricular, que excluiu a Sociologia. As mobilizações da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) pressionaram a Secretaria de Educação e resultaram na Lei nº 11.684 de 2008.

Buscou-se então, a implantação de uma única proposta de currículo para todas as escolas da rede.

A proposta explicita que foi feito o levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente e a consulta a escolas e professores para a sua elaboração, com o objetivo de identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). A partir disso, foi ao ar em 2007 um portal na internet, elaborado para colher relatos e experiências pedagógicas de aulas na rede escolar, para contribuir com a elaboração do currículo, porém as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações (CAÇÃO, 2011). Em 2008, o programa “São Paulo faz Escola” foi efetivado e os Cadernos do professor, gestor e aluno, distribuídos e utilizados até os dias atuais.

O contexto de elaboração e implantação desse currículo, para nós, evidencia a onda neoliberal que devastou as políticas públicas, em especial na área da educação, racionalizando os seus investimentos e gastos públicos. Essa ideia de modernização dos Estados, advindo de processos como a globalização e a reestruturação produtiva flexibilizaram o papel do Estado, que encontrou na educação o setor essencial na formação de mão de obra. Nessa perspectiva, o professor de Sociologia da educação básica que entrevistamos, aponta as dificuldades em realizar o seu trabalho:

[...] o primeiro ponto é a questão estrutural mesmo, não a local, porque todos **os problemas que a escola tem, em grande parte é como o Estado gere a educação** [...], o Estado coloca várias propostas de solução de problemas, algumas delas, são modelos importados dos americanos, em que meio secretamente, grandes fundações, mandam pacotes educacionais pro Estado [...] vem um protocolo do que fazer, pra que você identifique os problemas e crie soluções dentro da Escola. **O problema é que todos os problemas daqui, não são passíveis de solução pela Escola, vários problemas, por exemplo, excesso de alunos por sala, essa sala tem mais de 40 alunos, aqui tem salas com 45.** [...] Por exemplo, o “**fechamento massivo de salas**”. “Eu, por exemplo, no primeiro ano que trabalhei nessa Escola, tinham salas no noturno, aí depois foi pra 4, 3 e esse ano não tem noturno, eles tiraram

o noturno, aí, o que acontece, os alunos que trabalham, que geralmente tem um perfil um pouquinho mais centrado nos estudos, foram pra uma escola localizada na região mais central da cidade e a galera que dá problema, que não curte estudar, que vai pra noite, porque é mais light, veio pra manhã e desestabilizou a manhã”. “Então, assim, como é que você lida com essas questões? [...] “A questão, por exemplo, de **defasagem** que a gente tem, por conta, em grande parte, da **progressão continuada**, que não que a ideia de progressão continuada seja ruim, mas **como ela foi implementada é ruim, os alunos chegam no terceiro colegial analfabetos funcionais**”. [...] (PROFESSOR, 2018, grifos nossos)

De forma ainda mais perversa, essas políticas se efetivam pelo controle do trabalho pedagógico, e direcionam os resultados obtidos pelas avaliações externas ao rendimento, não à aprendizagem dos estudantes. Esses números fornecerão ou não recursos para a Escola e a gratificação anual aos seus professores e funcionários. Além do resultado no Saresp, na distribuição do bônus, são considerados o controle da evasão e assiduidade dos professores e funcionários. Nos perguntamos o porquê de não serem avaliados os gestores, professores e a equipe pedagógica, e a fala do professor entrevistado nos revela algumas respostas:

[...] tem a gestão escolar [...] **o Estado de São Paulo vai na contra mão do que os teóricos e pedagogos falam sobre uma gestão democrática**, em que o diretor fosse eleito pela comunidade escolar, não só por professores, mas pelo grupo como um todo, o Estado de São Paulo tem um mundo de gente [...], **essa galera em estágio probatório vai rezar a cartilha do Estado, que é não deixar você trabalhar**” [...] Antes disso, que **não abriram concurso pra diretor, era tudo diretor indicado**, aqui, por exemplo, na Escola, **em 2015, quando teve a reorganização, essa Escola teve uma tentativa de ocupação e no ano seguinte, designaram um diretor próprio aqui**, tiraram quem “tava” aqui, **justamente pra massacrar a galera, então ele fechou sala, brigou com um monte de professor, deu o maior trabalho** [...] (PROFESSOR, 2018, grifos nossos)

Outra questão, se refere à aprendizagem. Como formar sujeitos autônomos e humanizados nessa perspectiva de um resultado quantitativo? Um número não representa ter aprendido algo, principalmente porque as escolas de São Paulo apresentam realidades múltiplas, que fazem com que esses números variem. O foco dessas políticas é preparar para as avaliações externas, não para a formação qualitativa. A meritocracia, em

detrimento do ensino e da aprendizagem de conhecimentos. Esse problema de formação se evidencia na fala do professor, que nos pergunta como trabalhar as disciplinas de

[...] Sociologia, História, Filosofia, [...] que dependem fundamentalmente da leitura de textos... Não tem como trabalhar, você pode fazer uma dinâmica, bater um papo, mas assim, a gente “tá” fingindo que não há um texto, tem que ler, **como é que você lê com alunos que não sabem ler? Não é 1, não “é” 2, é uma boa parte dos alunos [...].** (PROFESSOR, 2018, grifos nossos)

Mais uma questão que apontou para a existência de problemas se relaciona à autonomia do professor em seu trabalho de formar sujeitos. Ele tem prazos a cumprir, já que os conteúdos programáticos estão selecionados para cada bimestre, divididos por aula. Esses documentos dão sugestões, de forma imperativa e supõe até as “possíveis” respostas dos estudantes. Um trecho retirado do Caderno de Sociologia do professor, nos traz um exemplo:

[...] Você pode iniciar esta etapa colocando a seguinte pergunta na lousa: *Quando terminou a escravidão no Brasil?* **Aguarde** as respostas da turma. **Com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas de História, é muito provável que os alunos respondam que a escravidão foi abolida em 1888, quando a princesa Isabel promulgou a Lei Áurea [...].** [...] Você pode perguntar aos seus alunos *se ainda existe escravidão no Brasil, mesmo após a promulgação da Lei Áurea.* **Aguarde** as contribuições da turma. **As respostas poderão ser as mais variadas possíveis: alguns estudantes poderão argumentar que, de fato, ela não existe mais, outros poderão afirmar que há notícias de trabalho escravo denunciadas em jornais e outros, até nem saber como responder à questão.** Sugerimos que você mesmo traga notícias sobre trabalho escravo no Brasil de hoje e deixe o material circular entre os alunos. Peça a um voluntário para ler em voz alta um dos textos selecionados [...] (SÃO PAULO, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 10-11, grifos nossos).

Se esse material didático-pedagógico, colocado como não obrigatório, se propõe a facilitar o trabalho cotidiano dos professores, é porque as condições materiais da atividade de ensinar, atrapalham demais a carreira docente, com jornadas de trabalho extenuantes, em diferentes turmas, níveis de escolarização e escolas. Esse sucateamento da educação e das condições do trabalho dos sujeitos do ensino são uma forma de imposição para o uso desses Cadernos, que mostram quais conteúdos e de que forma

ministrá-los, em quais aulas e até em quanto tempo. Sobre a situação de sua Escola e as condições de seu trabalho, o professor que participou de nossa pesquisa nos disse:

[...] **você vê que o raio de precarização é intencional**, não é, assim, uma coisa aleatória, por falta de conhecimento, porque é um burocrata que está lá e não sabe o que está fazendo, **eles fazem de propósito**, embora nem todo secretário de educação seja educador, né, o que é um problema”. [...] **Então, o que mais atrapalha o nosso trabalho é o Estado** [...] **Teve um ano em que eu trabalhava em Marília, Garça e aí, de 15 em 15 dias, eu ia pra São Paulo. Foi o pior ano da minha vida**, porque você perde muito tempo no transporte, e dar aula é aquela coisa, **quanto mais aulas você dá, menos você ganha, se você for levar em consideração, for dividir o salário por número de aulas**, o ideal é você dar menos aula, que o valor hora aula é maior [...] (PROFESSOR, 2018, grifos nossos).

Como mencionamos, esses materiais foram elaborados com base na nova proposta curricular, documento que tem como princípios centrais: a escola que aprende – práticas compartilhadas –; o currículo como espaço de cultura e as **competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita**; a articulação das competências para aprender e a **contextualização no mundo do trabalho** (SÃO PAULO, 2008, p.6, grifos nossos). Essa proposta de ensino, nos remete a uma pergunta: Como se dará a apropriação dos conteúdos científicos do conjunto das disciplinas, para o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos sujeitos? A competência em ler e escrever não basta para formar sujeitos. Notemos que não se fala em aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim em ser competente para isso. Além disso, propor que o currículo seja um espaço de cultura, requer a efetivação do acesso aos meios culturais, à apropriação deles! Nos parece que o real propósito desse novo modelo de currículo é pensado pelo mesmo viés tecnicista de um passado não tão distante nos documentos oficiais, que na prática, visa fornecer a esses estudantes as funções básicas necessárias à formação de mão de obra, condicionando e direcionando esses sujeitos ao pertencimento da classe trabalhadora. Sobre essas questões e a prática docente, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), pela análise crítica dessa proposta curricular, nos trouxe algumas indagações:

[...] A leitura e escrita como prioridade curricular garantem que o nosso aluno possa competir num mundo do trabalho cada vez mais

excludente? Estamos felizes em sermos vigiados e controlados para cumprirmos o cronograma e os objetivos da Proposta Curricular? Estudamos muito só para reproduzirmos conteúdos determinados e prepararmos nossos alunos para as avaliações que só têm a preocupação de projetar nosso Estado no *ranking* das políticas educacionais brasileiras e mundiais? Estamos contentes em atrelar salário aos indicadores das avaliações externas? [...] (APEOESP, p.7, grifos no original)

Segundo a proposta curricular da secretaria de educação do Estado de São Paulo (2008), para a disciplina de Sociologia buscou-se incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos, uma técnica social que se dará pela relação com a realidade diferenciada do senso comum, e não pela apreensão de conceitos (SÃO PAULO, 2008). Ao resgatar as OCN de Sociologia, a proposta traz como objetivos o aprimoramento humano e o pensamento crítico, para que o sujeito consiga compreender quem é na sociedade brasileira. O estranhamento e a desnaturalização são colocados como princípios que orientam essa nova proposta e a mediação e a pesquisa constituem recursos didáticos para desenvolver a postura de investigação e a atitude de curiosidade na reflexão sobre a realidade.

São propostos os seguintes temas para a primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio: “O aluno na sociedade e a Sociologia”; “O que permite ao aluno viver em sociedade?”; “O que nos une como humanos?” “O que nos diferencia?”; “O que nos desiguala como humanos?”; “De onde vem a diversidade social brasileira?”; “Qual a importância da cultura na vida social?”; “Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?”; “O aluno em meio aos significados da violência no Brasil”; “O que é cidadania?”; “Qual a importância da participação política?”; “Qual é a organização política do Estado brasileiro?”; e “O que é não-cidadania?”. Nos perguntamos qual a relevância dessas perguntas, colocadas como eixos norteadores, para a organização da atividade pedagógica sociológica.

As autoras⁵³ dos Cadernos do Professor e do Aluno para o Ensino Médio em Sociologia do Projeto São Paulo Faz Escola (SEE-SP) afirmam que a proposta se baseia nas Orientações Curriculares Nacionais e tem como ponto de partida

[...] a formação e o desenvolvimento do aluno *como ser humano*. É, portanto, *sensibilidade* e não *raciocínio*, pois o *raciocínio* sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica [...] (p.408-409, grifos no original)

[...] A opção feita foi menos a de mostrar as tensões pertinentes num debate mais sofisticado – o que requer todo um conhecimento prévio de um determinado tema – e mais a de introduzir o aluno numa reflexão sobre esse tema, o que nos parece ser muito mais apropriado para um jovem que está sendo apresentado à disciplina. Ou seja, optou-se por desenvolver nos jovens uma sensibilidade sociológica para determinados temas e discussões mais do que os deixar a par das últimas discussões acadêmicas sobre essas problemáticas. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p.415).

Sobre a forma de organização dos Cadernos, explicam:

[...] Os temas apresentados na proposta curricular, de acordo com o formato exigido pela SEE, foram divididos e desenvolvidos em Situações de Aprendizagem. A Situação de Aprendizagem consiste no desenvolvimento de cada tema a partir de um exercício de Sondagem e Sensibilização, durante o qual o aluno é convidado a pensar pela primeira vez a respeito do assunto a ser trabalhado nas próximas aulas. Gradualmente, são sugeridas atividades relacionadas com o tópico abordado na Sondagem e Sensibilização, até a avaliação e a proposta de recuperação. Todos os procedimentos são fundamentados nos objetivos específicos para cada aula, ou seja, em um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados e em um conjunto de competências e habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final de cada Situação de Aprendizagem[...] (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p.416).

Por fim, o Caderno é considerado por suas autoras como um complemento didático-pedagógico. Segundo elas, esse material contém propostas de atividades que possibilitam a autonomia dos professores, indicando leituras, referências bibliográficas e outros recursos multimídia.

⁵³ Stella Christina Schrijnemaekers e Melissa de Mattos Pimenta. Outros autores também foram responsáveis por escrever a parte que se refere à Sociologia nos Cadernos, são eles: Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins e Marcelo Santos Masset Lacombe.

Passemos à análise de uma situação de aprendizagem que se refere aos conteúdos destinados ao 4º bimestre do 3º ano do Ensino Médio. Pelo tema “O que é não-cidadania”, são trazidas as situações de aprendizagem: “O processo de desumanização e coisificação do outro”; “Reprodução da violência e da desigualdade social”; e “O papel transformador da esperança e do sonho”.

As habilidades objetivadas ao final dos conteúdos trabalhados são: “Abordar a problemática da violência por meio de sua banalização”; “Questionar o lugar do ser humano em meio ao conflito social, à intolerância religiosa, ao racismo e à desigualdade social”; “Reconhecer os problemas da individualização na sociedade contemporânea”; “Compreender o que significa desumanização e “coisificação” do outro e quais os fatores que contribuem para estes fenômenos”; “Resgatar a especificidade da condição humana e dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à dignidade, à pessoa e às condições mínimas de sobrevivência”; “Estabelecer uma reflexão crítica acerca da importância do sonho e da esperança como motivadores da ação transformadora da realidade social”.

Ao folhear os cadernos do aluno e do professor e passar pela situação de aprendizagem 1: “O processo de desumanização e coisificação do outro” – dividido em duas etapas: 1-“a escravidão contemporânea” e 2: “a desumanização e a coisificação do outro”, encontramos perguntas referentes à escravidão no Brasil e nos deparamos com alguns trechos de textos que tratam da escravidão contemporânea, seguidos de perguntas interpretativas sobre eles. Vale lembrar, que esses conhecimentos foram propostos para o trabalho em duas aulas, de 50 minutos cada. Passemos então, aos conteúdos que analisamos nos Cadernos do aluno e do professor.

O caderno do professor apresenta os objetivos e recursos a serem utilizados para a situação de aprendizagem:

[...] Nesta Situação de Aprendizagem, introduziremos o tema **o que é não cidadania?**, que se refere à questão central do Caderno. Para isso, partiremos de situações contemporâneas em que práticas de violação sistemática de direitos básicos levam ao processo de desumanização e coisificação do outro. A compreensão de como ocorre esse processo será de fundamental importância para a segunda Situação de

Aprendizagem. Mais uma vez, recorremos ao recurso metodológico do *estranhamento* e da reflexão crítica de fenômenos sociais com os quais o aluno se defronta na realidade brasileira. Por essa razão, incentivamos professores e alunos a recorrer à pesquisa, em jornais, revistas ou internet, a fim de atualizarem suas informações sobre os assuntos abordados no Caderno [...] (SÃO PAULO, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 10, grifos no original).

Em seguida, o trecho abaixo, presente nos dois Cadernos, traz a base para o início das discussões:



Leitura e Análise de Texto

“Pedro, de 13 anos de idade, perdeu a conta das vezes em que passou frio, ensopado pelas trovoadas amazônicas, debaixo da tenda de lona amarela que servia como casa durante os dias de semana. Nem bem amanhecia, ele engolia café preto engrossado com farinha de mandioca, abraçava a motosserra de 14 quilos e começava a transformar a floresta amazônica em cerca para o gado do patrão. Foi libertado em uma ação do grupo móvel no dia 1º de maio de 2003 em uma fazenda, a oeste do município de Marabá, sudeste do Pará.”

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 4

E propõe duas perguntas:

1. Analise as informações apresentadas no parágrafo anterior. O que há de errado na situação vivenciada por Pedro?

2. O que você acha que a informação “foi libertado” significa?

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 4

Podemos observar que cada pergunta pressupõe uma resposta de no máximo quatro linhas. Espaço justificável, se observarmos o conteúdo do trecho textual que embasa essas questões. Interpretar e argumentar sobre algum assunto, exige abstração, que por sua vez, exige a mobilização de conhecimentos apreendidos e sistematizados mentalmente. Outros conhecimentos das disciplinas de História e Geografia, poderiam nos ajudar a pensar a escravidão no Brasil. De onde veio?; quem e como começou?; por quê?; se ela ainda se mantém, quais as causas?; qual a estrutura fundiária do Brasil? E quais são as Leis que regulamentam os nossos direitos, elas funcionam?

Na sequência, temos a discussão do trabalho escravo rural. Esse conteúdo inicia a primeira etapa de trabalho do professor, e o material traz para ele o seguinte comentário e orientação:

[...] Existem várias formas de escravidão contemporânea. Nesta primeira etapa, discutiremos a exploração do trabalho escravo rural. Para entender como ela funciona, solicite a um voluntário para ler o texto a seguir. Você pode realizar uma leitura individual, compartilhada ou comentada [...] (SÃO PAULO, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 11)

Logo em seguida, apresenta um texto de apoio:

“A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, algodão e soja, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados ‘gatos’. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

Esses gatos recrutam pessoas em regiões distantes do local da prestação de serviços ou em pensões localizadas nas cidades próximas. Na primeira abordagem, mostram-se agradáveis, portadores de boas oportunidades de trabalho. Oferecem serviço em fazendas, com garantia de salário, de alojamento e comida. Para seduzir o trabalhador, oferecem ‘adiantamentos’ para a família e garantia de transporte gratuito até o local do trabalho.

O transporte é realizado por ônibus em péssimas condições de conservação ou por caminhões improvisados sem qualquer segurança. Ao chegarem ao local do serviço, são surpreendidos com situações completamente diferentes das prometidas. Para começar, o gato lhes informa que já estão devendo. O adiantamento, o transporte e as despesas com alimentação na viagem já foram anotados em um ‘caderno’ de dívidas que ficará de posse do gato. Além disso, o trabalhador percebe que o custo de todos os instrumentos que precisar para o trabalho – foices, facões, motosserras, entre outros – também será anotado no caderno de dívidas, bem como botas,

luvas, chapéus e roupas. Finalmente, despesas com os improvisados alojamentos e com a precária alimentação serão anotados, tudo a preço muito acima dos praticados no comércio.

Convém lembrar que as fazendas estão distantes dos locais de comércio mais próximos, sendo impossível ao trabalhador não se submeter totalmente a esse sistema de ‘barracão’, imposto pelo gato a mando do fazendeiro ou diretamente pelo fazendeiro.

Se o trabalhador pensar em ir embora, será impedido sob a alegação de que está endividado e de que não poderá sair enquanto não pagar o que deve. Muitas vezes, aqueles que reclamam das condições ou tentam fugir são vítimas de surras. No limite, podem perder a vida”.

SAKAMOTO, Leonardo (Coord.). Trabalho escravo no Brasil do século XXI. Organização Internacional do Trabalho: Brasil, 2007. p. 21-22. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/download/sakamoto_final.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2009

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 4

Então, mais duas perguntas são feitas aos alunos:

1. O que você compreendeu do texto?

2. Por que a situação descrita é entendida como escravidão?

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 5

Novamente, o espaço para a elaboração das respostas supõe quatro linhas. Questões como “o que leva esses trabalhadores a aceitarem essas condições de trabalho?” “De que lugares eles vêm?” e “em quais condições esses fazendeiros se apropriaram dessas terras?”, também poderiam ser levantadas e trazidas por esse material.

Essa sequência de perguntas traz também exercícios, seguidos de mais um trecho textual de apoio:

1. Preste atenção às explicações do professor e complete o quadro a seguir:

Prática	Definição e características
Escravidão	
Atos similares à escravidão (1)	
Atos similares à escravidão (2)	
Atos similares à escravidão (3)	

2. Quais são as características da escravidão contemporânea?

3. O que você entende por “trabalho forçado” e “trabalho degradante”?

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 6



Trabalho forçado (ou obrigatório): segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), é todo trabalho ou serviço exigido de uma pessoa sob a ameaça de sanção e para o qual não se tenha oferecido espontaneamente¹.

Trabalho degradante: é o trabalho em que as condições mais básicas são negadas ao trabalhador, como salário que atenda satisfatoriamente às suas necessidades de sobrevivência e de sua família; o direito a uma jornada justa, que não ofereça riscos à sua saúde ou à sua segurança e lhe permita o convívio social, sem limitações materiais quanto à alimentação, higiene e moradia.

¹ Convenção nº 29 sobre o Trabalho forçado ou Obrigatório. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_29.pdf>. Acesso em: 3 maio 2010. Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 7

Percebemos ao ler o primeiro exercício, que se refere ao preenchimento de um quadro e nos perguntamos qual seria a finalidade dele. Seria a de completar informações? Estudantes do último bimestre no terceiro ano do Ensino Médio se interessariam por um exercício assim? Completar essas informações para quê? Decorá-las? Já a segunda pergunta, que trata das características da escravidão contemporânea, nos pareceu deslocada e sem possibilidade de resposta, caso o professor tenha embasado sua aula no material de apoio oferecido por seu caderno, que apenas menciona a exploração do trabalho, mas não aprofunda essa questão. Por fim, a terceira pergunta já está respondida no texto de “apoio” trazido pelo material abaixo dela, situação que a torna totalmente passível de cópia, por parte dos estudantes, que o fazem na maioria dos casos, como observamos na escola que pesquisamos.

Esses cadernos elaborados para os professores e estudantes contém informações. Não consideramos conteúdos, porque sua apresentação é rasa, fragmentada, descontextualizada e distante da realidade das escolas e dos estudantes. Não se pode supor que as escolas e os estudantes tenham acesso a jornais, revistas e computadores. Esses

meios didáticos de apropriação cultural são necessários, mas as condições materiais de sucateamento e descaso com a educação, muitas vezes não os permitem. Os banheiros da escola que pesquisamos, por exemplo, não disponibilizavam papéis higiênicos, que tinham de ser solicitados na sala dos professores.

Para concluir essa etapa de aprendizagem, é proposta a tarefa de casa, que retiramos do material e apresentamos a seguir:



LIÇÃO DE CASA



1. Com base no que foi discutido durante a aula, no conteúdo apreendido e nas explicações do professor, responda: A escravidão hoje é a mesma de antes da abolição? Justifique sua resposta.

2. Como atividade preparatória para a próxima etapa, você deverá pesquisar e levar para a classe algumas informações sobre os seguintes assuntos:

- a) exploração sexual;
- b) tráfico de pessoas.

As informações podem ser obtidas de diversas formas: consultando materiais didáticos ou realizando pesquisas em livros, jornais, revistas e internet. Caso precise de ajuda, consulte seu professor sobre como e onde obter essas informações.

Fonte: SÃO PAULO, Caderno do aluno, Sociologia – Ensino Médio 3ª série – v.4, 2010, p. 7-8

Notemos que o primeiro exercício exigido pela tarefa a ser realizada em casa, contém dez linhas para a sua resolução. Nos perguntamos como elas serão preenchidas, se os estudantes têm aprendido no conjunto das atividades e exercícios propostos pelos cadernos, a limitar seu pensamento, se é que assim podemos dizer, a quatro linhas de resposta. Quais são as bases teóricas para a construção de um texto de dez linhas, se o professor seguir o material de apoio que seu caderno lhe fornece? Sobre o segundo exercício, como se daria a pesquisa em casa? Será que esses estudantes têm acesso aos materiais de consulta propostos? Encontramos casos de situações extremas de pobreza, em que os estudantes iam para a escola, comer a merenda, já que não teriam como se alimentar em casa. Por isso insistimos que a Escola precisa fornecer o mais amplo da cultura, dar acesso a diferentes materiais, novas formas de adquirir e construir novos conhecimentos.

Ao passarmos para a situação de aprendizagem 2: “Reprodução da violência e da desigualdade social” percebemos a tentativa de associação entre a primeira e a segunda situação de aprendizagem, buscando entender como a cidadania e a não-cidadania refletem conflitos que reproduzem as desigualdades sociais e a violência. Estão presentes termos como “vulnerabilidade social” e “Estado”, que ficam soltos, já que não são aprofundados e relacionados pelas situações de aprendizagem. Não se problematizam as relações hierárquicas da história do Brasil, para chegar às relações de produção capitalistas, que se utilizam do Estado para legitimar a exclusão social. A didática proposta novamente se baseia nos trechos e textos, seguidos de perguntas interpretativas.

A terceira e última situação de aprendizagem: “O papel transformador da esperança e do sonho”, dividida em 2 etapas: 1 “Esperança e Utopia” e 2 “O papel transformador da esperança e da utopia”, busca estabelecer uma reflexão sobre a

importância do sonho e da esperança, como formas de transformação social. A utopia é apresentada como forma de resgate da condição humana, explicitada pela trajetória de três líderes – Mohandas Gandhi, Nelson Mandela e Martin Luther King - do século XX. A questão das mudanças sociais é trabalhada pela temática da esperança, trazida para o material como a base de superação da realidade; nesse processo, a utopia nos possibilita agir e transformá-la. Não encontramos a crítica presente nesse material. Muito se fala em formar um cidadão crítico, em humanização, mas os fragmentos de informações que esses textos apresentam são abordados, sistematizados e aprisionados pelo viés interpretativo. Nessa questão, talvez o material cumpra uma parte do que é proposto no currículo, que explicita como um de seus objetivos centrais, trabalhar as habilidades de leitura e escrita.

Parece-nos ingenuidade, por parte dos elaboradores desse material, considerar que professores que ministram quarenta aulas por semana, com turmas de 40 a 45 estudantes, realidade que encontramos na escola que pesquisamos, consigam preparar materiais complementares para cada aula, em cada turma e utilizem os cadernos apenas como um complemento. Mais do que ingenuidade, concebemos que essas políticas de governo, por esses cadernos, legitimam um modo de formar sujeitos, em que nada se ensina. A realidade que encontramos foi a de um professor, que ministra aulas de Filosofia, sua área de formação, Sociologia e História nos três anos do Ensino Médio. Ao entrar nas salas de aula, ele leva pelo menos 15 minutos para conseguir falar. Então, ele abre o caderno que o Estado oferece e grita as informações apresentadas pelo material, por cima das vozes dos estudantes, por menos 30 minutos. A chamada é feita e a aula termina.

A Sociologia é uma disciplina que requer abstração, formação de conceitos e generalização. Essas são capacidades psíquicas desenvolvidas com e pelos sujeitos da aprendizagem, na atividade de estudo, que pressupõe um ensino orientado e organizado para o desenvolvimento. Trechos de textos de sociólogos e filósofos, sem embasamento teórico, problematização e aproximação com fenômenos sociais, são apenas fragmentos soltos. Isso faz com que os cadernos se tornem uma mera reprodução naturalizada dos fenômenos sociais e a disciplina assuma a função de interpretação de textos, impossibilitando a ação pedagógica e a formação crítica. O material apresenta, ainda,

poucas imagens e as metodologias sugeridas são distantes da realidade social dos estudantes e inviáveis ao professor pelas condições materiais das escolas públicas. As formas de avaliação baseiam-se na construção de textos dissertativos sobre as temáticas trabalhadas em sala de aula, mas o vazio de conteúdos e a organização meramente expositiva deles não dá suporte para uma contextualização histórica e não aprofunda conceitos, formas de restringir e impossibilitar a construção e a desconstrução de argumentos.

Os responsáveis pela elaboração e organização desses materiais tratam as realidades das escolas públicas do estado de SP como homogêneas, outro problema do uso desses materiais, que, aplicados ao contexto das escolas públicas, se apresentam de forma distante delas. A APEOESP, pela análise dessa proposta curricular, apontou a necessidade de os professores da rede atuarem

[...] como protagonistas e não meramente como implementadores que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré-estabelecidos, que muitas vezes não consideram as especificidades do nosso alunado. [...]Será que alguém acredita que a realidade social, econômica e política de todas essas regiões são iguais? Quando a SEE adota um currículo padronizado, estão sendo consideradas as diferenças regionais? As diferentes questões que permeiam o trabalho cotidiano em cada escola estão sendo levadas em conta? [...] (APEOESP, p.5)

Os cadernos elaborados e distribuídos para os professores, estudantes e gestores das Educação Básica em São Paulo, consolidaram um projeto político de educação que se propõe a fornecer as funções mínimas de ler, escrever e contar aos sujeitos da educação básica, mas nem isso tem feito. Em teoria, escrevem que se aproximam das OCN, que propõem um rompimento com as DCNEM e os PCNEM, mas sua materialização se dá pelo oferecimento de uma formação fragmentada, descontextualizada e esvaziada de conteúdos científicos.

O último item desta seção trouxe as contribuições de autores clássicos da Sociologia. A pergunta que norteou sua elaboração, referiu-se ao sentido das Ciências Sociais no Ensino Médio. Os textos de Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Karl

Mannheim sobre o ensino da Sociologia e a juventude, nos permitiram entender essa questão e refletir sobre o ensinar sociologia, pelo viés Histórico-Cultural.

2.4. O Ensino da Sociologia e a Teoria Histórico-Cultural: Reflexões.

A afirmação de que o sentido é o que nos move não nos é estranha. É possível, que já tenhamos ouvido alguém dizer ou lido em algum texto, que as coisas precisam fazer sentido. A Teoria Histórico-Cultural trouxe-nos bases para concordar com essa afirmação e pensar o conceito de sentido relacionado à categoria Atividade. Num breve resumo, toda atividade humana parte de uma necessidade do sujeito em relação a um objeto que, quando encontrado, gera no sujeito a motivação para agir, ou seja, leva o sujeito a mover suas ações, pelas operações que o façam alcançar o objeto que satisfará sua necessidade inicial. O sentido é o elemento que orienta a atividade do sujeito, porque relaciona os motivos que o levam a agir ao objeto de satisfação dessa necessidade. Em nossa pesquisa, isso significa que o ensino e a aprendizagem da Sociologia devem expressar uma necessidade para os sujeitos que realizarão as atividades de ensinar e aprender motivados pelo resultado dessas ações cujo sentido é vital para eles, podendo, dessa forma, encontrar sua satisfação no ensino, na aprendizagem e no conhecimento apropriado nesse processo.

Qual seria, então, o sentido do ensino da Sociologia no Ensino Médio? Por que estar em atividade para ensinar e para aprender essa disciplina? As perguntas anteriores levaram-nos a buscar sua especificidade. Charles Wright Mills, sociólogo norte-americano, nos disse na década de 1950 que a Sociologia serve para desenvolver a imaginação sociológica⁵⁴ do estudante. A capacidade de perceber e relacionar questões individuais e gerais, localizando e avaliando a sua experiência em seu contexto histórico para conhecer suas possibilidades de vida, considerando as possibilidades de vida de outros sujeitos na mesma situação. Pierre Bourdieu, sociólogo francês, trouxe na década de 1990 para a Sociologia, a responsabilidade de reconhecer as causas de nosso

⁵⁴ Ver “A Imaginação Sociológica”.

sofrimento⁵⁵, relacionando-as ao contexto social, não ao plano individual. Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, afirmou nos anos 2000 que a Sociologia teria por função apresentar aos indivíduos as possibilidades de viverem em liberdade⁵⁶. Em diversos lugares do mundo, nas diferentes teorias e pesquisas, a Sociologia analisou as relações entre a sociedade e os sujeitos que dela fazem parte. Essa disciplina pretende ser uma análise científica das relações sociais, dos fenômenos sociais. Ao olhar um objeto, o sociólogo procura compreendê-lo, buscando as suas causas e relações. Pelo método sociológico e o rigor científico, utilizamos conceitos para explicar essa realidade.

Quando pensamos o ensino dessa disciplina nas salas de aula do Ensino Médio, várias possibilidades vêm-nos à mente. A começar pelo caráter científico que podemos desenvolver com os estudantes em relação aos fenômenos, superando opiniões. Aprender Sociologia faz com que mobilizemos, reorganizemos e sistematizemos os conceitos e conhecimentos sociológicos, para encontrar informações mais precisas sobre a realidade. “[...] A questão está em revelar e desenvolver dados, informações ou noções [...] e acrescentar novas informações e interpretações, tendo em vista desenvolver uma compreensão nova, original, científica e viva daqueles fatos [...]” (IANNI, 2011, p.330). Assim, entendemos que há alternativas explicativas, outras respostas para questões que foram estudadas por essa disciplina.

Formar sujeitos significa possibilitar que eles elaborem, por meio da ciência e de forma autônoma, a sua visão de mundo. Que o estudante seja um cidadão crítico, pelos processos argumentativos que formou, na construção ou desconstrução de argumentos, em sua relação com o mundo. Nesse processo, Fernandes (1977) afirmou que a Sociologia no Ensino Médio deve

[...] munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente [...], sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social [...]. De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e

⁵⁵ Ver “Coisas ditas”.

⁵⁶ Ver “O Capitalismo Parasitário”.

operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática e nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural. (FERNANDES, 1977, p. 92)

Na sala de aula, o professor orienta o pensamento do estudante, medeia a relação entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento. Ao ensinar Sociologia, introduzimos um tema e uma discussão. Para superar o senso comum, é necessário que levemos o estudante a refletir sobre o seu próprio argumento. Pelo Estranhamento e a Desnaturalização, princípios epistemológicos próprios dessa disciplina, possibilitamos o questionamento e a problematização da realidade. As metodologias e instrumentais sociológicos levam-nos a entender que os fenômenos ocorrem de forma diferente do que vemos de imediato, que são históricos e construídos por pessoas, grupos, classes e, por isso, mudam. Portanto,

[...] o trabalho de professor, no âmbito das Ciências Sociais, não só diz respeito a um objeto que ali está, mas também a um objeto que está “dentro” das pessoas, do professor e do aluno, porque estamos mergulhados num ambiente cultural que é social, histórico e intelectual. Fazemos parte da história, tanto da história local e nacional, como da universal [...] (IANNI, 2011, p.330).

Nesse processo de reflexão, conseguimos respostas mais aprofundadas. Refletir, argumentar, avaliar argumentos, tomar posições, fazer abstrações, contextualizações, relacionar e resgatar conhecimentos são capacidades humanas superiores que dependem de nosso desenvolvimento psíquico, processo constituído nas bases do acesso e apropriação culturais. Observemos que os conhecimentos sociológicos, organizados e mediados pelo professor, pode fornecer todas as bases para essa formação psicológica em sua etapa mais avançada.

Vigotski (2007) explicitou que o uso de signos culturais e a inteligência prática são sistemas que constituem, nos adultos, a verdadeira essência do comportamento humano complexo, já que a atividade simbólica organiza o processo de uso desses instrumentos mentais e produz novas formas de comportamento. A linguagem, por suas

funções cognitivas e comunicativas, fornece-nos as bases do desenvolvimento de uma forma superior de atividade.

A Sociologia é uma disciplina escolar que utiliza textos, imagens, vídeos, notícias, charges e vários outros recursos metodológicos que possibilitam a apropriação cultural e a aprendizagem das diversas formas de linguagem. Os conteúdos sociológicos organizados, fazem com que os estudantes aprendam formas de refletir suas posições de modo sistemático, a partir da observação histórica dos fenômenos. Esse método leva os sujeitos à construção de argumentos, visões e concepções. Uma forma de avaliar a aprendizagem desses conhecimentos é fazer com que os estudantes mobilizem e estabeleçam as relações entre eles, externalizando o pensamento pela escrita. Esse processo representa o aprendizado de uma leitura e escrita sociológica capaz de relacionar o estudante ao contexto de sua realidade, como sujeito que age sobre ela, desenvolvendo sua consciência e transformando-a, uma vez que

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redonda em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediado por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa [...] (VIGOTSKI, 2000, p.290).

Nessa perspectiva, os conhecimentos sociológicos fornecem conteúdos para que façamos a sistematização das variadas informações sobre o mundo. Esse modo de pensar e buscar as causas de um fenômeno relaciona os seus elementos e procura suas possíveis soluções. Além disso, oferece a possibilidade de verificação de argumentações, investigando-as ou construindo novos argumentos, a partir de motivos mais razoáveis e não imediatos. Sendo assim, o principal objetivo da difusão da Sociologia, segundo Fernandes (1977),

[...] é a compreensão, por parte do homem, da natureza. Especialmente precisa êle de uma compreensão da natureza *humana* e da atuação dos processos sociais, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela [...] (FERNANDES, 1977, p.93, grifos no original).

A juventude é uma fase de curiosidade e

[...] faz parte daqueles recursos latentes que cada sociedade tem à sua disposição e de cuja mobilização depende sua vitalidade (p.92). Ela vem “de fora” para os conflitos de nossa moderna sociedade, fato que a torna pioneira predestinada para qualquer mudança social e apta a simpatizar com os movimentos sociais dinâmicos, que, por razões muito diferentes da sua, se chocam com o estado de coisas existente [...] (MANNHEIM, 1970, p. 95, grifos no original).

Sob a ótica da Sociologia, assuntos como poder, governo, violência, desemprego sexualidade, podem ser abordados por referenciais organizados e sistematizados, possibilitando aos estudantes uma compreensão mais aprofundada e específica de suas vidas, relacionando-a ao geral (sociedade). Por isso,

[...] o contato dos jovens educandos com essas teorias, ainda que formatadas pela didática necessária ao nível Médio de ensino, irá produzir neles uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina poderá produzir. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da Sociologia e que fornece seu sentido enquanto disciplina do Ensino Médio [...] Talvez aí esteja a grandeza do estudo e ensino da Sociologia: rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produtos sociais. (SARANDY, 2004, p. 126-127)

Por fim, entendemos que a Sociologia, juntamente com a Antropologia e a Política, apresenta-nos formas de leitura de mundo. Desenvolver o exercício de investigar sociologicamente um fenômeno da realidade, tomar posições e utilizar a linguagem sociológica, tudo isso decorre da apreensão desses conhecimentos. Compreender e desvendar a estrutura do social requerem o desenvolvimento de nossa atividade como sujeitos no mundo que, mediada pela cultura, altera as relações, as estruturas e a nossa própria consciência. Assim nos humanizamos. Podemos afirmar, então, que a Sociologia como disciplina escolar apresenta-nos possibilidades de ensinar e aprender uma ciência que nos remete a novas formas de comportamento frente à realidade em que estamos inseridos. Sendo assim, nossa atividade sobre esses conteúdos põe-nos em relação com o social, faz-nos superar a condição de indivíduos e nos formar como sujeitos.

Passemos agora, à terceira seção desta pesquisa, que reuniu a análise das

observações e entrevistas que realizamos na Escola, para entender como os sentidos para ensinar e aprender Sociologia se constituíram.

3. SENTIDOS SOBRE O ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA

Para a análise dos dados gerados pela pesquisa de campo e nortear nossa compreensão a respeito deles utilizamos o referencial da Teoria Histórico-Cultural, como apontamos na introdução e metodologia desta dissertação. Para isso, buscamos os conceitos de atividade, sentido e atividade de estudo, entendendo as relações entre eles e como poderiam nos auxiliar na compreensão da relação entre professor e estudante e destes com a escola, bem como a forma como os conteúdos são desenvolvidos na sala de aula para a concretização da ação pedagógica.

3.1 QUE SENTIDO FAZ A ESCOLA A SEUS SUJEITOS?

O caminho que fizemos até a escola pesquisada durante as observações realizadas mostrou-nos o reflexo de uma transição forçada entre os meios rural e urbano. Vimos algumas ruas sem pavimentação, animais pastando entre os lixos espalhados pelos terrenos baldios, garrafas de bebidas alcoólicas quebradas pelas calçadas e pequenos comércios, como os de produtos agropecuários, uma venda, uma papelaria e um cabeleireiro a preço único. Bem próximo da Escola, encontramos um parque com uma quadra de esportes e alguns equipamentos de ferro fixados no chão, chamados de “academia ao ar livre”.

Ao passarmos pelos muros altos e coloridos pelo grafite de fonte desconhecida por nós, chegamos ao primeiro portão, o principal. Poucos passos depois, encontramos a janela, coberta por grades, de atendimento dos responsáveis pela secretaria da Escola e, ao sermos autorizados, passamos pelo segundo portão de ferro, que fica sempre trancado, este só é aberto sob autorização da direção e da secretaria. “[...] O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos, próprios do ‘mundo da escola’, bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do ‘mundo da rua’ [...]” (DAYRELL, 1999, p.4, grifos no original).

Chegamos então ao pátio, extenso e com bancos e mesas de concreto, banheiros⁵⁷, um bebedouro e mesas de refeitório. De frente para ele, encontramos a sala dos professores, a da direção e a da coordenação. Dentro da Escola, as cores se mantêm entre bege, marrom, cinza e branco. É importante destacar que a água da Escola permanece desligada até a segunda aula. Isso inviabiliza o uso dos bebedouros e banheiros nesse período e evita que nele, os estudantes peçam para sair da sala para beber água e ir ao banheiro. No início de nossas observações, notamos que havia um espelho de corpo dentro do banheiro feminino, que foi retirado. Esse espaço era um ponto de encontro para conversar, arrumar o cabelo e se observar, quando o ambiente da sala de aula ficava cansativo.

A planta dessa Escola é diferente das de outras que comportam Ensino Médio, pois essa instituição teve sua estrutura construída para receber estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Pela demanda, esse espaço escolar precisou ser adaptado para receber os jovens. Assim, a Escola é um pouco mais aberta, porém, pequena e “[...] essa área aberta deixa os estudantes muito distantes e longe das vistas, sendo ótimos espaços para fazerem coisas proibidas, como fumar maconha e “se pegar” nas árvores [...]” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA, 2018). Suas laterais são formadas por morros gramados bem inclinados, e no topo deles, “[...] a cada ano, os responsáveis pela direção, aumentam o muro de concreto [...]” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA, 2018). À medida em que o concreto sobe, as mudanças de cor na pintura desse muro são perceptíveis. Essa foi uma intervenção estrutural que a Escola fez para inibir a fuga de seus estudantes.

As salas de aula possuem carteiras e cadeiras de diferentes modelos e formatos: as mais antigas, de ferro e madeira, que já estavam bastante quebradas, bambas e rabiscadas; e as de plástico e ferro, que pareciam mais novas. Nestas, os escritos ficavam somente em relevo, a cor sumia. Aliás, todas as portas, paredes e lousas tinham algo escrito. Nomes, xingamentos, datas, apelidos, declarações de amor, palavras de ordem,

⁵⁷ Os sanitários raramente têm papéis higiênicos. Esses objetos precisam ser solicitados na sala dos professores pelo estudante que desejar utilizá-los.

bairros e regiões da cidade. Os prédios que constituem as salas de aula são divididos em dois blocos, separados por nível de ensino (Fundamental II e Médio) e um portão trancado por cadeado, aberto momentos antes dos intervalos e da saída dos estudantes. Notamos que as portas das salas de aula não abrem por fora, somente por dentro. Elas ficam de frente para um corredor estreito, separado do pátio por uma mureta alta demais para ser pulada facilmente. Segundo o professor de Sociologia (2018) que entrevistamos, essas medidas foram tomadas porque “[...] o vai e vem era muito frequente. Os alunos pediam para ir ao banheiro e ficavam passeando pela escola e entrando em outras salas para conversar com colegas de outros anos, ou ficavam pendurados na janela, batendo papo com quem estava dentro [...]”. Dayrell (1999), constatou que a Escola é

[...] um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos 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, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais [...] (DAYRELL, 1999, p.2).

As luzes e ventiladores das salas de aula, são acionados pela secretaria. Em cada sala, há um único ponto condutor de energia para as luzes e outros equipamentos elétricos, portanto, é impossível ligar apenas um ventilador ou uma lâmpada por sala. Certa vez, ouvimos uma professora comentar que não conseguiria passar um vídeo na sala, porque a luz atrapalhava e não tinha como desligá-la. “[...] Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas [...]” (DAYRELL, 1999, p.5)

A biblioteca ficou fechada a maior parte do tempo. O que conseguimos observar nela foram poucas estantes de livros e materiais distribuídos pelo governo do Estado de São Paulo, como livros didáticos e os Cadernos do professor e do aluno. O laboratório de química esteve fechado enquanto estivemos na Escola e, segundo a direção, precisava

passar por pequenas reformas. A sala de informática, pouco utilizada, segundo os estudantes, também esteve fechada em nosso período de observação na Escola.

Considerada prioritária segundo o baixo desempenho nas avaliações⁵⁸ nacionais externas, essa instituição escolar nos mostrou alguns problemas estruturais, como a falta de recursos suficientes para as refeições, materiais de higiene e atividades pedagógicas extra classe, como os laboratórios de informática e a biblioteca. A Escola funcionava nos períodos diurno e noturno, mas com a reorganização escolar realizada pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 2016, as salas de aula que compunham o Ensino Médio da noite, foram fechadas, causando a migração de alguns estudantes da manhã para outras escolas e dos estudantes da noite para o período da manhã. Isso causou a superlotação das salas, que passaram a ter cerca de 40 estudantes matriculados. Apesar disso, as salas geralmente funcionam, em média, com 20 a 25 estudantes, muito provavelmente em função dos vários problemas já apontados. Um desses problemas está nas relações estabelecidas com os estudantes: a todo momento é preciso “vigiá-los” para que não pulem o muro da Escola, ou para que não fiquem fora das salas de aula. A prática escolar nessa lógica, “[...] é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.), ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...) [...]” (DAYRELL, 1999, p.5). Foi comum encontrarmos inspetores buscando estudantes que saíram de suas salas para conversar, ouvir música no celular ou jogar baralho nos celulares emprestados pelos amigos de outras séries e salas, já que “[...] o novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem [...], passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais [...]” (SPOSITO, 2003, p.221). Segundo os estudantes, Escola passou a oferecer sinal de internet para eles, essa foi uma conquista do grêmio estudantil, quando ainda havia chapas concorrendo. Os dados de usuário e senha para acessá-lo ficavam colados na parede de

⁵⁸ Não consideramos estas avaliações como qualitativas na mensuração do desenvolvimento dos seres humanos presentes na Escola, já que elas homogeneízam os sujeitos e desconsideram os seus contextos e culturas, porém esses dados foram importantes para a nossa análise, utilizados nessa pesquisa como indícios disponíveis e aprofundados na seção de metodologia.

entrada da escola, porém, ele só era ligado, caso não houvesse punição aos estudantes por algum motivo no dia, no período do intervalo ou quando era dia de informática das turmas.

Percebemos uma relação superficial com os conteúdos escolares. O professor, ao entrar na sala de aula, encostava a mesa na porta, evitando que os estudantes pedissem para beber água ou ir ao banheiro. Quando não saíam, a alternativa era a aula, geralmente dada pelo professor durante os 20 primeiros minutos, alternados entre berros e exercícios. As explicações genéricas, eram tiradas do Caderno do aluno (SEE-SP), que ele pedia emprestado a algum estudante quando estava sem seu material, ou do Caderno do professor (SEE-SP), quando seu material estava em mãos. O professor tem como base para a sua metodologia, as apostilas⁵⁹ distribuídas pelo programa “São Paulo Faz Escola”. As observações e as entrevistas nos mostraram que a didática das aulas de Sociologia se dá apenas pelo uso dessas apostilas, sendo assim, professor não utiliza outros materiais para relacionar os estudantes aos conhecimentos. Rotina, desorientação e despreparo docente levam os alunos a buscarem outros interesses, como círculos de conversa, divisões de fones de ouvido, fones de ouvido individuais com alguma música bem alta ou o próprio som do alto-falante do celular, sem o fone. Muitas vezes, observamos rodas de jogos de baralho e ouvimos gritos de “truco”!. Ao final das observações, não presenciamos mais essa dinâmica de jogo, já que houve punição e, mais uma vez, a proibição de baralho no ambiente escolar.

De acordo com a Teoria histórico-cultural, quando o significado social de nossa atividade não corresponde ao sentido pessoal que devemos atribuir a ela, é criada uma situação de estranhamento e buscamos meios de não realizá-la. A Escola, ao considerar os sentidos e objetivos dos jovens que a frequentam de forma homogênea e reduzir a aprendizagem dos conhecimentos a produtos, resultados e conclusões, não leva em conta o valor determinante dos processos [...]” (DAYRELL, 1999) e relações necessárias à

⁵⁹ Como já analisamos e mencionamos, trata-se dos Cadernos do Professor e do Aluno, que integram o programa SP faz a escola (SEE-SP).

formação dos sujeitos, pois o [...] “sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción” [...] (LEONTIEV, 1978, p. 215).

Estudantes do 2º ano do Ensino Médio denunciaram a insistência da Escola em se manter distante de suas vidas, bem como o fato de eles não serem ouvidos neste espaço. Vejamos:

Escutar as ideias, só “escuta”, “mais” não fazer nada, não “faiz” (SUJEITO C, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

[...] **dependendo das coisas que você propõe, eles não estão dispostos a te ajudar**, entendeu? A conseguir fazer o que você quer”. “Aí “tipo”, “mano”, **fica difícil, “cê” “qué” ajudar a melhorar e escola, pra você estudar melhor, pra você ter uma coisa diferente, mas “tipo”, eles não “ajuda”**”. “Ano passado eu participei do grêmio, tipo, a gente conseguiu fazer bastante coisa, porque, tipo, a gente ficava “insistino” . “A gente fez horta, a gente fez a festa junina, a gente colocou o *wifi* na escola, a gente fez um monte de coisa, mas foi bem difícil conseguir” (SUJEITO D, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

[...] **às vezes o professor mistura, por exemplo, tem problema com a sala dele [a outra turma] na informática e é a nossa vez de ir também, aí ele não leva porque acha que vai ter problema também, aí acaba castigando todo mundo.** [...] Ué, os “muleque” pularam o muro lá na “interclasse”⁶⁰ e por causa deles ficamos uma semana sem interclasse. (C) “Não é certo nem ele perder matéria e nem eles perderem o jogo”. (SUJEITO C, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Querendo ou não, a interclasse é pra todo mundo e eles não deixam todo mundo ir. Esse ano, a interclasse eles fizeram com nome. (SUJEITO E, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Foi a diretora. Porque assim, **todos os anos, todas as salas desciam, “independente” se “vai” jogar ou não, esse ano a diretora não deixou**, colocou na lista quem ia jogar, aí só eles descem, pra não ficar parado lá, sem fazer nada. [...] **Tem que descer, porque querendo ou não, é uma coisa pra gente. Que coisa é essa? Se vai jogar, desce, se não vai, fica na sala fazendo matéria.** “Mano”, eu não gosto dessa diretora. **Tudo pra ela é motivo de suspensão, ela não sabe resolver**

⁶⁰ Partidas de futebol disputadas entre times de diversas turmas e séries. Na Escola que pesquisamos, essa dinâmica é considerada importante para os estudantes e reflete um momento de socialização, no qual as quadras e arquibancadas se enchem de jovens, os que estão jogando ou os que estão assistindo.

nada. [...].(SUJEITO D, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Sobre a Escola, identificaram e apontaram problemas estruturais, como:

(E) **“a desorganização da Escola”**. [todos concordam nesse aspecto]
(F) **“É, “mais”, então, o tanto de aluno que tem na sala influencia também, né?!”**. (C) **“Na minha sala tem 40 alunos, a sua tem 6,7”**. (D) **“(risos) “Veio” dez hoje”**. (E) **“Quantos alunos tem na sua sala?”**. (C e F) **“40! Tem 45 na chamada, mas nunca vem”**. (E) **“ Na nossa sala tem 40, vem 20”** (SUJEITOS C,D,E,F, 2º Ano, turmas A e B, 2018).

O sujeito C traz questões sobre as demandas dos estudantes que não são atendidas pelos responsáveis pela Escola e o ensino; sobre as relações que os coordenadores e professores estabelecem com os estudantes, de punição e homogeneização; e por fim, sobre a vontade que ele tem de agir. Para ele, ficar sem ir à informática e sem participar do evento Interclasses, foi uma forma de castigo, porque essas são atividades pedagógicas que ele gosta de realizar. É quando ele sai da condição de passividade em relação à Escola. Para o sujeito E, o Interclasses não é apenas uma atividade pedagógica da qual participa, mas sim uma forma de participar ativamente dos espaços da Escola, como a quadra e as arquibancadas, porém a direção tem restringido este acesso. Já o sujeito D evidencia a insatisfação em relação à direção, sua forma de solucionar os problemas escolares e punir os estudantes, restringindo a participação nas atividades que a Escola destinava a todos. Além disso, pareceu-nos que, para ele, descer para a quadra representa uma “válvula de escape” em relação às aulas. Percebemos que esses estudantes gostam de todas as atividades recreativas. Participamos da festa Junina que a Escola realizou, com o apoio de um dos grandes mercados da cidade, que forneceu os alimentos e insumos para que eles fossem preparados, e os estudantes se divertiram e se envolveram com as músicas, que eles mesmos escolheram- funk, sertanejo- dançaram entre si e com alguns professores que quiseram participar, comeram bolo, pipoca, cachorro quente, tomaram café com leite, mandaram correios elegantes, conversaram com alguns professores, inclusive com o de Educação Física, de cujas aulas eles dizem gostar.

O estudante F, denuncia as formas de relação que se estabelecem no ambiente escolar. Para ele, um dos problemas é a falta de respeito entre os professores e estudantes,

Como eu “tava” falando lá na reunião com a coordenadora, é o respeito de aluno e professor, um não respeita o outro, mas pra respeitar o outro, tem que receber respeito, e ninguém recebe respeito nem dá respeito, então não tem como conciliar essas duas coisas, então é aluno e professor. (SUJEITO F, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

Percebemos alguns temas recorrentes que ficaram evidentes nas falas e condutas dos sujeitos que estudamos. Ouvimos dos estudantes suas percepções sobre o relacionamento entre eles e o professor e o modo como os conteúdos são desenvolvidos na sala de aula; e, do professor, a relação entre seu papel e o Estado, que analisamos na seção que trata do histórico da Sociologia como disciplina curricular. PATTO (1981), considera que “[...] esse desnível entre a educação formal e as necessidades atuais do educando se explica, [...] como uma das heranças de nossas escolas [...]” (p.254) e que essa situação mostra a “[...] necessidade de que professores e alunos – sobretudo os professores – sejam capazes de compreender, explicitamente, o sentido do comportamento dos outros [...]” (p.255).

Os dados que apresentamos a seguir, trouxeram-nos respostas que possibilitam dois eixos de análise. O primeiro refere-se à forma como os conteúdos sociológicos são desenvolvidos pelo professor; já o segundo reflete as relações estabelecidas com os estudantes pela coordenação e os professores.

3.2. OS SENTIDOS CONSTITUÍDOS PELOS SUJEITOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA

Na epistemologia sócio-histórica de Marx, que propôs uma ontologia do ser social em oposição às concepções idealistas de seu tempo, a ação material transforma os seres humanos, pois ao agirmos sobre a natureza externa, modificando-a, transformamos qualitativamente a nossa própria natureza, pelo trabalho. Esse processo medeia a nossa relação com a natureza, levando à superação de nossos limites biológicos, para que a transformemos intencionalmente. Dessa perspectiva, o trabalho é responsável não só pela

satisfação de nossas necessidades biológicas, mas principalmente das que criamos a partir de nossos resultados, nessa forma de atividade, já que “[...]o homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...]” (MARX, 2010, p.84). Em outros termos,

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...] [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. [...] ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. [...] Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. [...] (MARX, 2011, p.211- 212)

A categoria atividade traz as suas bases filosóficas fundamentadas na ontologia sócio-histórica de Marx. Para que o ser humano a concretize, ele precisa se apropriar do que outros seres humanos produziram anteriormente. A cultura é a forma de fixação e transmissão, para as novas gerações, das aquisições evolutivas da humanidade (LEONTIEV, 2004). Ela medeia a nossa relação com os outros seres humanos, para que assim, nos humanizemos, pois [...] “o processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelo homem no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas” [...] (LEONTIEV, 2004, p. 275). Portanto,

[...] O ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo. [...] (MELLO, 2012, p.366). [...] No processo de apropriação da cultura e de reprodução das qualidades humanas que lhes são externas ao nascimento, o indivíduo – por meio de sua atividade que se realiza, inicialmente, como social e coletiva – aprende os modos de uso dos objetos da cultura, e, ao

exercitar as faculdades envolvidas no uso social desses objetos, internaliza essas faculdades como qualidades humanas. [...] (MELLO, 2012, p.368) [...] Para aprender o uso social dos objetos, as novas gerações [...] precisam aprender com quem conhece. Esses parceiros mais experientes medeiam para as novas gerações acesso à cultura. [...] (MELLO, 2012, p.366-367)

[...] Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto [...] (LEONTIEV, 2004, p. 286)

[...] É ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. [...] (LEONTIEV, 2004, p. 287-288)

Por sua atividade, o ser humano passa a dominar os instrumentos materiais e mentais (sistema de significações) já prontos, formados historicamente (LONGAREZI; FRANCO, 2013). Esse processo é social e coletivo, concretizado pela mediação dos sujeitos mais experientes, em relação aos menos experientes, para o acesso destes últimos à cultura (MELLO, 2012). Sendo assim,

[...] As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. [...] (LEONTIEV, 2004, p.290, grifos no original)

Necessidade, objeto e motivo são elementos estruturais e inter-relacionados da atividade humana, já que a necessidade gera uma carência no sujeito que, quando encontra o objeto que pode supri-la, transforma esse objeto em motivo e objetivo de sua ação, por meio de operações que lhe possibilitem alcançar o objeto de sua satisfação. Entendamos o seu processo:

A atividade, originária de uma necessidade, é dirigida a um determinado objeto (que consiste no seu conteúdo); depende dos motivos – o que move o sujeito -; e é constituída por ações – que, por sua vez, dependem dos objetivos-; e são dirigidas por operações – que são os meios ou procedimentos para realizar a ação. [...] A atividade

contém em sua estrutura, outros elementos: sujeito, operações, condições, meios e produto. O *sujeito* é aquele que realiza a ação [...] e está inserido nas redes de relações sociais diversas num dado contexto histórico. *Operações* são as formas pelas quais se realiza determinada ação e, nesse sentido, dependem das condições. Por *condições* entende-se o conjunto de situações nas quais o sujeito realiza a atividade no contexto social. Elas podem ser ambientais, emocionais e/ou psíquicas. Os *meios*, por seu turno, constituem-se nos instrumentos, são os mediadores entre o sujeito e o objeto da atividade, possibilitam que as operações sejam realizadas, uma vez que as relações do sujeito com o mundo são mediadas. Os meios podem ser materiais (objetos ou instrumentos) ou ser de natureza informativa ou simbólica. Por fim, o *produto* é o resultado das transformações ocorridas no objeto. A atividade humana (material ou mental) está cristalizada no seu produto. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p.92)

O sujeito, pela atividade que realiza, desenvolve as funções e faculdades especificamente humanas, tornando-se um ser social. Para isso ele precisa se apropriar da cultura, pelas relações que estabelece com outros seres humanos e com a natureza, interiorizando a atividade externa e transformando-a em interna (LONGAREZI; FRANCO, 2013), já que “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo da apropriação, de aquisição”. (LEONTIEV, 2004, p.251)

A apropriação da cultura, mediada pelo uso dos signos, permite-nos desenvolver as nossas funções psíquicas superiores, já que eles são ferramentas mentais que nos ajudam a resolver problemas psicológicos, por exemplo, comparar, escolher, lembrar, relatar, etc. (VIGOTSKI, 2007). Nesse processo, a linguagem e as relações sociais são fundamentais, pois os [...] “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças” [...] (VIGOTSKI, 2007, p.18). O [...] “uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” [...]. (VIGOTSKI, 2007, p.34), ou seja

[...]A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes às aquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. [...] (VIGOTSKI, 2007, p.58)

O meio sociocultural em que estamos inseridos relaciona-se de forma dialética e indissociável à atividade psíquica que realizamos. Nesse processo, as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos mais experientes com os menos experientes são fundamentais, pois os primeiros medeiam para os últimos o acesso à cultura, aos objetos e permitem a apropriação e o uso de signos. Isso afeta o desenvolvimento das funções mentais superiores e repercute no pensamento, memória, atenção, vontade e percepção. “Por outras palavras, as relações da criança com o mundo dos objetos são sempre inicialmente mediatizadas pelas ações do adulto”. (LEONTIEV, 2004, p.183)

Ensinar é uma forma de atividade humana. Ela requer intencionalidade e é responsabilidade dos sujeitos “que fazem a escola como espaço de aprendizagem e da apropriação da cultura elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades” (MOURA, 2010, p.82). Por isso, as mediações que realizamos nas relações sociais que estabelecemos com os estudantes e a forma como apresentamos os conteúdos científicos a eles, pode criar neles necessidades de aprendizagem, orientadas pelos sentidos que atribuem ao aprender e pelas motivações dirigidas ao objeto do conhecimento, pois

A atividade “mediadora” é a condição da produção da própria existência do homem, uma vez que viabiliza a satisfação de suas necessidades como gênero humano, e, por conseguinte, propicia a

produção de cultura. Neste sentido, é no âmbito histórico-cultural, que está a origem do desenvolvimento humano. (SERRÃO, 2006, p.103).

O ensino é “um modo de realização da educação escolar, procurando evidenciar a semelhança dessa atividade com os processos de formação das funções psíquicas superiores” (MOURA, 2010, p. 82) dos sujeitos da aprendizagem. Para isso, faz-se necessária, por parte do docente, a apropriação de conhecimentos teóricos que lhe possibilitem organizar sistematicamente suas ações, sejam elas na forma de apresentar os conteúdos aos estudantes ou nas relações sociais que deverão ocorrer para que necessidades de aprendizagem sejam criadas e voltadas para a atividades de estudo deles.

A escola é o local onde socializamos o acervo cultural da humanidade e produzimos novos conhecimentos. Junto com o trabalho do professor, é também responsável por formar subjetividades, a forma como o sujeito age, se relaciona e enxerga o mundo. O ensino que conta com a mediação do sujeito mais experiente, organizado intencionalmente, gera a aprendizagem, condição fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito. Nessa relação, é considerada a unidade afetivo-cognitiva que caracteriza as atividades de ensino e aprendizagem e possibilita a maior efetividade do papel da escola na formação humana. Segundo Tacca,

As relações sociais projetam a força de motivos e necessidades dos sujeitos, o que nos remete ao entendimento da unidade cognição-afeto, sem o que a aprendizagem não se estabelece. Experiências e vivências pessoais tornam-se integradoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, no que nos aproximamos da compreensão da produção, sentido subjetivo contínuo do ser humano. (TACCA, 2006, p.60)

Em nossa entrevista com o professor de Sociologia, perguntamos os motivos que o levaram a ensinar. Então, ele nos respondeu:

Bom, primeiro porque eu gosto, e não tem algo, muito assim, além disso [...] E eu gosto do esquema de trabalho docente, a questão do horário ser maleável, acho que é uma das poucas profissões em que você tem férias, férias não, recesso no meio do ano, que é uma coisa boa. Então esse tipo de coisa, eu acho que ainda te dá um certo grau de autonomia, que você não tem em outra profissão, só que assim, a

condição de trabalho é “hard”, né, pesado”. Então é mais ou menos isso. (PROFESSOR, 2018, grifos nossos).

O professor de Sociologia atribui à sua atividade de ensino os sentidos que ele relaciona às condições materiais de sua vida. Ele ensina porque gosta e porque segundo ele, as condições de trabalho, apesar de complicadas, lhe oferecem alguma autonomia em relação aos seus períodos letivos na Escola. Basta gostar, para ensinar? Em relação ao conhecimento,

[...] no dia a dia das relações entre professor e alunos, parece existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados [...]. Para boa parte dos professores, não todos, é verdade, a sala se reduz a uma relação simples e linear entre eles e seus alunos, regida por princípios igualmente simples os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano. Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir esses conteúdos, materializando o seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina. [...] Imerso nessa visão estreita da educação, dos processos educativos, do seu papel como educador e sobretudo do aluno, o professor não percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem ali na sua frente, na sala de aula. Deixa, assim, de potencializar a aprendizagem [...] (DAYRELL, 1999, p.21).

O ensino requer orientações conscientes, mediações que apresentem e relacionem os sujeitos da aprendizagem aos objetos da cultura. O processo de externalização da atividade docente se dá pela atividade de estudo do estudante, que o leva a uma forma complexa e superior de atividade psíquica e comportamental, pelas transformações qualitativas que produz. Sendo assim, ensinar implica

[...] criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois **se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com**

a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolver ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. [...] Didaticamente trata-se, então, de um **processo em que a atividade psíquica do estudante precisa ser mobilizada pelos processos mediacionais selecionados pela atividade de ensino para que o estudante, na atividade de aprendizagem, desenvolva as capacidades psíquicas acima relacionadas**. [...] (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p.268-269, grifos nossos)

Sobre o porquê de ensinar Sociologia, ele nos disse:

Bom, por que ensinar Sociologia [...] Tem várias respostas, a primeira delas é que o **meu cargo não é de Sociologia, eu sou formado em Filosofia e Pedagogia** [...] e eu dou aula de Sociologia, porque, com o fechamento de salas, eu não tenho a minha carga horária na minha disciplina e pra não ter que pegar aula de Filosofia em outra Escola, eu sou obrigado a pegar as aulas de Sociologia, então é uma **questão mais prática do que intencional, mas eu gosto de dar aula de Sociologia**, eu acho que entre as aulas de Filosofia e Sociologia, as de Sociologia os alunos gostam mais, porque a Filosofia, embora trate de assuntos bem da realidade deles, acaba partindo um pouco mais pra uma “coisa” que depende de um contexto histórico, mais antigo, depende mais de uma abstração”. (PROFESSOR, 2018, grifos nossos).

A matéria de Sociologia, para o professor, também propicia praticidade em relação às condições materiais de seu trabalho, então ele escolheu ministrar essas aulas, além das de História e das de Filosofia, porque precisou preencher sua carga horária e assim ministrar aulas em uma instituição escolar, apenas. Quando a prática pedagógica se orienta por motivos que não estejam relacionados à atividade de estudo dos sujeitos, as ações do professor não se dão de forma intencional e não há reflexão sobre o trabalho realizado, que se torna estranho e externo ao docente. Isso não o faz pensar sobre quais são os objetivos da unidade a ser ensinada, qual a relação dela com a realidade dos alunos e de que forma os temas acrescentarão algo ou são importantes para cada um deles (DAYRELL, 1999). Nesse processo de estranhamento do professor em relação à sua atividade, não se estabelecem mediações que aproximem os estudantes dos conceitos e,

[...] o conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos (DAYRELL, 1999, p.22).

Essa situação é recorrente nas Escolas Públicas. As reformas educacionais, curriculares e a flexibilização da formação de professores, reflexo de interesses e de manutenção da ordem vigente, “obriga” esses sujeitos a preencher sua carga com as disciplinas disponíveis na Escola, para que consigam trabalhar em uma ou em poucas instituições escolares. Isso porque,

[...] a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais. E por conta disso é [...] palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômico e políticos antagônicos. Infelizmente, hoje, tomam a dianteira nessa luta idéias atreladas à manutenção das relações sociais de produção vigentes. (ROSSLER, 2004, p. 79).

Esse processo direciona a formação desses estudantes e fornece bases para os sentidos que eles constituem em relação aos conhecimentos reproduzidos e produzidos na escola, que estão também suscetíveis à alienação. “[...] A conversão dos conhecimentos em teorias desvinculadas da prática, [é] uma das formas em que a alienação aí se manifesta [...]” (SILVA, 2012, p.189). Notemos que o professor e os estudantes não estão em atividade de ensino e estudo, mas apenas realizando ações de ensino e estudo, pois “[...] el verdadero objeto de la conciencia del sujeto resulta depender de la naturaleza de su actividad [...]” (LEONTIEV, 1978, p.190).

Destacamos o fato de que

[...] a «aprendizagem» e o «ensino» podem transcorrer, em primeiro lugar, também sob outras formas de atividade, e em segundo lugar, também sem a transformação do material assimilado, logo esses conceitos não podem ser identificados com a atividade de estudo (DAVIDOV, 1999, p. 2, grifos no original).

Desse ponto de vista, as ações que realizamos intencionalmente na atividade de ensinar, orientam os motivos e necessidades dos estudantes para a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. É nesse processo que se constitui o sentido, que deve ser atribuído pelo estudante à sua atividade de aprender e ao professor, em sua atividade de ensinar. De fato,

[...] el pensamiento no piensa, los sentimientos no sienten ni las aspiraciones aspiran: es el hombre el que piensa, siente y aspira. Por lo tanto, lo principal es *qué* llegan a ser *para el hombre* esos pensamientos y conocimientos que le comunicamos, esos sentimientos que educamos em él, esas aspiraciones que em él estimulamos. Los conocimientos y las ideas que el pensamiento asimila *pueden*, sin embargo, no llegar a ser atributo del *hombre mismo* y entonces serán algo sin vida; [...] (LEONTIEV, 1978, p.185)

Por isso, entender como se constituem os sentidos é fundamental; como afirma Asbahr,

O conceito de sentido é fundamental à educação escolar, visto que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos. (ASBAHR, 2014, p. 271).

Na perspectiva da Didática, a aprendizagem escolar implica necessariamente a atividade de estudo, porém essa forma de atividade humana pressupõe [...] “formas sociais de organização do ambiente e das relações de aprendizagem, um processo externo, social, cultural e de caráter intencional do professor” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.342).

É papel do sujeito do ensino organizar intencionalmente o ambiente e as relações de aprendizagem, para que a ação pedagógica se concretize de forma efetiva e os sujeitos participem ativamente desse processo. Isso resultará em transformações nos modos de ação dos sujeitos e no desenvolvimento deles (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Na atividade de aprender, ou de estudo (DAVIDOV, 1999), a necessidade é o ponto de partida para que os estudantes queiram assimilar os objetos do conhecimento. Se estes preenchem a necessidade sentida, surgem os motivos que estimulam os modos mentais de ação deles em relação aos objetos do conhecimento, para que resolvam problemas e tarefas (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). [...] “O estudo escolar posto corretamente é exatamente a atividade de estudo” [...] (Davidov, 1999, p.1); esse processo requer três condições para a sua realização. A primeira se inicia com a formação gradual e constante, no sujeito, da necessidade de aprender. A segunda exige a colocação para os alunos de uma tarefa de estudo, já que ela requer, deles, procedimentos mentais de análise, abstração e

generalização do objeto. Isso os aproxima do objeto a ser assimilado, indicando o objetivo a ser alcançado e qual o processo (modos de ação e operação) a ser percorrido para que eles o alcancem, ou seja, “[...] ela exige dos alunos uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes [...]” (DAVIDOV, 1999, p. 3). A terceira pressupõe duas formas de ação: as de controle, que levam a efeito sem desvios a execução correta das ações de estudo; e as de avaliação, que permitem ao aluno avaliar se assimilou, ou não, os modos de resolver a tarefa.

A tarefa de estudo é o meio para a formação do pensamento teórico do estudante em relação ao objeto da aprendizagem. Ela permite aos sujeitos da aprendizagem o domínio de procedimentos para a reprodução de conceitos e a assimilação de conteúdos (LIBÂNIO; FREITAS, 2013). Estudar Sociologia possibilita-nos a aprendizagem de uma linguagem sociológica. Pelos princípios epistemológicos de estranhar e desnaturalizar a realidade, utilizamos o método de observar, buscar as causas e elementos de um fenômeno, contextualizando-o e encontrando suas soluções possíveis. Esse processo resulta em novas formas de nossa relação com os objetos e a realidade. Sendo assim, [...] “a compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética –, ou seja, o conhecimento teórico” [...]. (MOURA, 2010, p. 83).

Pela atividade de estudo, os alunos desenvolvem os conhecimentos, a consciência e o pensamento teórico-conceitual, com base em elementos próprios do pensamento teórico, que são: a reflexão, análise e o planejamento das ações mentais.

[...]os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de *conhecimentos teóricos*. Mas estes só podem ser aprendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu *surgimento*, obtenção e conformação, ou seja transformando novamente um certo material. Este material tem destinação educacional, haja vista que ele agora está destinado apenas a percorrer de novo os caminhos que outrora já trouxeram de fato as pessoas à descoberta e formulação dos conhecimentos teóricos. (DAVIDOV, 1999, p. 2, grifos no original)

Na Escola, quando o sujeito está em atividade significa que o processo de aprendizagem expressa a sua necessidade frente a um estado de carência, que o move em busca do objeto do conhecimento, e nele encontra sua satisfação, uma vez que, [...] “o sentido da atividade nasce da relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade” [...] (MELLO, 2012, p. 368). Para isso é fundamental o trabalho do professor, já que a atividade de estudo começa por algumas ações, no decorrer do período escolar, que podem construir sentidos no aprender. Pela realidade encontrada em nossas observações, seria necessário estabelecer novas formas de relação com os estudantes. Os dados gerados por suas falas, que aprofundaremos no decorrer desta seção, mostram a vontade que eles têm de agir. As aulas de Sociologia de que se lembram ou as de que gostaram referem-se às que sugerem atividades coletivas, em que a estrutura é diferente, como um círculo de discussão. Nesses momentos, os estudantes são convidados a participar, deixando aquela condição anterior, de passividade, na qual só o professor fala (ou melhor, grita) e passa páginas da apostila para que eles respondam. Levá-los à informática para a pesquisa de um tema curricular, separar grupos na sala para a leitura de recortes de jornais e revistas, que apresentem notícias de diversos assuntos e conduzir uma discussão, deixando com que falem, mas orientando os caminhos de pensamento, levando-os a questionar os próprios argumentos; levar uma garrafa de café, se possível, para conversar com eles sobre os processos envolvidos até que o líquido chegue aos seus copos. Essas, poderiam ser formas de construir novos sentidos em relação à aula, novas possibilidades de atividade por parte dos sujeitos que aprendem, mas também ensinam. Tudo pode ser discutido, questionado, problematizado. Esse processo de ensinar, quando organizado e orientado intencionalmente e de forma consciente, pode resultar em novas formas de pensamento, ação e comportamento. Por isso,

É necessário dizer algumas palavras sobre a correlação entre os conceitos de «atividade de estudo», «aprendizagem» e «ensino». As crianças e os adultos assimilam constantemente conhecimentos sob as formas mais variadas de atividade (por exemplo, na atividade de jogos, de trabalho). Pode-se aprender também conhecimentos prontos, enquanto que o ensino pode realizar-se sem que exija dos alunos a experimentação de objeto ou mental. Consequentemente, a atividade de estudo, incluindo em si os processos de aprendizagem, só se realiza quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação

objetiva deste ou daquele material [...]. (DAVIDOV, 1999, p. 2, grifos no original).

A aprendizagem é a reprodução de capacidades que o ser humano desenvolveu historicamente e que são incorporadas no sujeito que aprende, manifestando-se nele cultural, material e idealmente. Ela se dá pela mediação, conceito que pode ser definido como a ação humana por meio dos signos capaz de estabelecer relação entre a prática social maior (o conteúdo a ser ensinado na escola) e a prática social do sujeito da aprendizagem (suas necessidades específicas). Aprender resulta da apropriação da experiência humana, processo que advém da atividade, e “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007 p. 100). É na relação do sujeito com o meio social, mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo, pois

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007 p.103).

Desenvolvemos as nossas funções psíquicas superiores por meio dos signos, essas ferramentas culturais, que no contato com outros seres humanos se tornam instrumentos psicológicos e reguladores de nossas ações. A linguagem “es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad. Por ello, la historia de la personalidad particularmente instructiva y el paso de funciones sociales a individuales, de fuera hacia dentro, se manifiesta aquí con especial evidencia” (VIGOTSKI, 2000, p. 148). Esse signo social relaciona-nos com o mundo exterior, pois permite a comunicação com os outros seres humanos, formas culturais de comportamento humanizado e a compreensão do mundo em que vivemos. Ao relacionar o desenvolvimento do pensamento e a linguagem, Vigotski (2000) afirma que “é necessário elucidar o papel funcional do significado da palavra no ato de pensamento” (p.408), já que “o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza” (p.409). Ou seja,

[...]a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra. [...] (VIGOTSKI, 2000, p.409)

O significado das palavras evolui ao longo de nosso desenvolvimento histórico social, na dependência do meio em que estamos inseridos, por nossas relações vitais. Pela linguagem, nos comunicamos com os outros seres humanos. Ela se origina inicialmente, com função externa para nós. Quando internalizada, torna-se uma ferramenta mental, que nos fornece bases para desenvolver o pensamento. “[...] Pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, e a sua materialização e sua objetivação” (VIGOTSKI, 2000, p. 425). Sendo assim,

[...] O desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.* [...] (VIGOTSKII, 2006, p.114, grifos no original)

Na dialética apropriação-objetivação da cultura, nos tornamos seres humanos e sociais. Essa forma de atividade, determinada por processos sócio históricos, nos possibilita desenvolver as nossas capacidades psíquicas superiores e o pensamento em conceitos, passando da consciência coletiva à individual, pois a [...] “significação é [...] o reflexo da realidade” [...], a “forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” [...] (LEONTIEV, 2004, p. 101-102). Esse processo psicológico de assimilação ou não das significações, está relacionado à nossa vida e depende do sentido que elas têm para nós. Isso nos permite escolher o que elas se tornarão para nós, fazendo parte de nossa personalidade e formando a essência de nossa consciência

subjetiva, que representa a forma como enxergamos e agimos no mundo. De acordo com Leontiev,

La conciencia cómo relación con el mundo se revela psicológicamente para nosotros como un sistema de sentidos, y las particularidades de su estructura, como particularidades de la relación de sentidos y significados. El desarrollo de sentidos es un producto del desarrollo de los motivos de la actividad; a su vez, el desarrollo de los propios motivos de la actividad está determinado por el desarrollo de las relaciones reales que el hombre tiene con el mundo, que dependen de las condiciones históricas objetivas de su vida. La conciencia como relación: este es precisamente el sentido que tiene para el hombre la realidad que se refleja en su conciencia. Por lo tanto, lo que distingue el carácter consciente de los conocimientos es, justamente, qué sentido adquieren éstos para el hombre. (LEONTIEV, 1978, p. 217)

[...] Com efeito, a revelação do sentido de um fenômeno à consciência só pode realizar-se sob a forma de uma designação deste fenômeno; como vimos, [...] um sentido não encarnado nas significações não é ainda consciente para o homem, não é ainda “sentido” para ele. Este estabelecimento do sentido nas significações passa do simples processo de concretização do sentido nas significações a um processo bastante complexo, que é de certo modo a solução de um problema psicológico particular. [...] (LEONTIEV, 2004, p. 138)

Perguntamos aos estudantes, de diferentes séries do Ensino Médio se gostavam de aprender Sociologia e por quê. Os dados mostraram estudantes que gostam de aprender Sociologia e estudantes que não gostam, mas em ambos os casos, as falas dos sujeitos evidenciam a constituição de sentidos no aprender relacionados à forma como professor desenvolve esses conteúdos. Vejamos:

Não, “mó” chato, “cê é loco”, **só escreve, muito texto, muitas “coisa”.**
Só texto e prova, texto e prova e é só isso que eles “passa”.
[Perguntamos se aulas fossem diferentes] Aí ia ser “da hora”.
(SUJEITO A, Ensino Médio, 1º Ano, turma A, 2018, grifos nossos)

O sujeito A considera chato aprender Sociologia porque as aulas são desenvolvidas de forma expositiva. Desse modo, não há o estímulo por parte do professor, para que os sujeitos da aprendizagem se envolvam e se interessem pelos conteúdos sociológicos. Nesse processo, o sujeito do ensino constrói ou destrói possibilidades de sentidos para aprender Sociologia. Vale lembrar, que esse estudante disse-nos ter faltado a várias aulas dessa disciplina, porque a voz e os gritos do professor irritavam e

bagunçavam sua cabeça. O professor comentou que o estudante havia “estourado” em faltas, mas que tudo bem, desde que ele fizesse a prova, que ocorreu no dia da entrevista. Observamos que por ter faltado às aulas e pelas dificuldades que o aluno tem em ler, escrever e interpretar textos, ele não conseguia entender o que as perguntas exigiam, e muito menos, como resolvê-las, já que a Sociologia é uma disciplina que exige leitura, abstração e pensamento por conceitos. Após algumas poucas, rasas e impacientes tentativas do professor em ajudá-lo, o estudante pediu ajuda aos amigos e copiou de forma incompleta, algumas respostas. Em seguida, entregou sua prova ao professor. Desesperamos saber que o aluno está no 1º ano do Ensino Médio e que se nada mudar, ele passará mais dois anos sem motivação alguma para aprender Sociologia.

Aprender Sociologia para o sujeito B é “muito chato. Não sei, mas **não sou muito fã de Sociologia. Não sei, nada**, as aulas são chatas”. (SUJEITO B, Ensino Médio, 1º Ano, turma A, 2018, grifos nossos). Notemos que a crítica novamente se dá pela estrutura e metodologia da aula, porém o estudante não diz que não gosta, apenas que não é “muito fã”. Nesse caso, existe a possibilidade de criar sentidos, de motivá-lo e relacioná-lo aos conhecimentos sociológicos, que ele diz não saber.

O sujeito C, se empolga ao nos responder: “**Lógico que gosto! Agora não sei responder por quê** [risos], “magina”, **porque muda o nosso jeito de pensar, ajuda a gente a pensar melhor e ver maneiras diferentes de fazer as coisas**”. (SUJEITO C, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos). Apesar de não entender o motivo que o faz gostar da Sociologia, talvez a causa se dê pela metodologia utilizada pelo professor, de alguma forma, ele sabe da importância em aprender os conteúdos científicos da disciplina e diz gostar deles.

O sujeito D nos diz que prefere aprender matemática e direciona os motivos de sua preferência à didática do professor:

Ah, sei lá, eu acho, que tipo, se, por exemplo, **ele explicasse melhor as coisas assim de Sociologia, a gente poderia criar mais vontade de querer aprender, entendeu? Tipo, se ele despertasse na gente uma**

curiosidade[...]

(SUJEITO D, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

O sujeito pede para que o professor crie neles vontade e curiosidade para querer aprender Sociologia, isto é, tem consciência de como o professor pode ajudar seus alunos a serem curiosos e sedentos pelos conhecimentos sociológicos.

Em nossas observações, percebemos as dificuldades que os estudantes das três séries do Ensino Médio tinham em ler e escrever. Sobre esse problema, o sujeito F, do 2º Ano nos disse: “**O que eu não gosto é que tem que escrever texto**, eu gosto de pensar sobre, mas escrever texto não, **não consigo encontrar a palavra pra escrever**, nas atividades da apostila, o professor pede pra escrever o que entendeu, sua opinião. **Eu não consigo encontrar palavras certas, não consigo pensar no que escrever [...]**”. Se esses sujeitos, não se apropriaram da leitura e da escrita, como vão se interessar por uma aula que só se dá nesse modelo tradicional? Nos arriscamos a dizer que nem assim podemos chamá-la, já que na aula tradicional, os estudantes estão enfileirados, com o livro aberto, ouvindo o professor e respondendo o que ele perguntou. Nesse caso, não há apostilas e livros abertos e muito menos a participação sob forma de resposta dos estudantes às perguntas do professor.

O sujeito E considera “legal saber como a cultura e a sociedade se “formô”, como “interage” umas com as outras, “interage” entre elas “mesma” [...] (SUJEITO E, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos). De alguma forma, esse estudante conseguiu encontrar motivos para se interessar pela aprendizagem da Sociologia. Talvez, eles estejam relacionados aos conteúdos, não à didática do professor, porque em nossas observações, notamos, que, apesar desse sujeito sentar nas carteiras da frente e ouvir mais de perto os gritos do professor, ele também sentava em grupos e conversava com outros estudantes, durante as explicações.

Já o sujeito F, não quis responder essa pergunta, porque disse que é tímido. “Ah, quero “falá” não! Tenho vergonha!” (SUJEITO F, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

O sujeito G, denunciou a didática do professor de Sociologia e sua falta de interesse pela maioria das disciplinas:

Vou falar a verdade. Sociologia não é uma das matérias que me “interessa”. Na verdade, eu “tô” pouco interessada na maioria das matérias, mas sei lá, Sociologia pra mim é “como” tanto faz como tanto fez porque ele senta e manda a gente fazer a apostila, mesmo que ele explique lá de pé por “umas” meia hora” e eu não escute, né, porque eu “tô” “dormino” ou fazendo outra coisa e acabo não aprendendo e acabo ficando desinteressada. Não gosto de Sociologia. (SUJEITO G, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Explicitou também a falta de motivação até para se manter acordada ou concentrada em aprender Sociologia e que isso fazia com que não aprendesse e nem se interessasse pela disciplina. Esse sujeito, nos faz pensar a crise de sentidos e significados da Escola atual. Parece que ensinar e aprender não são mais os seus verdadeiros sentidos. Os estudantes dormem ou fazem outras coisas na sala de aula, que não se relacionam à aprendizagem dos conteúdos científicos.

O sujeito H quer ser professor, comprou os próprios diários de classe e os preenche com os controles de falta e conteúdo das aulas, no ambiente de sua casa. Esse estudante associou o ser professor à tarefa de preencher cadernetas, parte que nós, professores, menos gostamos. Ele está imitando o que viu em sala de aula, já que o professor, em algum momento da aula a preenche. Sobre aprender Sociologia, ele nos disse:

Vou falar que não é uma das minhas matérias favoritas. Não é nem questão do professor, ele também tem um ponto, mas não é nem questão dele. Nenhuma das matérias dele eu gosto, Filosofia, Sociologia e História não são matérias legais, são matérias que eu não entendo nada, eu faço lá, mas não entendo nada da matéria. (SUJEITO H, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Apesar de não relacionar seu desgosto pela aprendizagem da Sociologia diretamente à didática do professor, o sujeito aponta que todas as outras disciplinas que esse professor ministra na Escola, que são Sociologia, História e Filosofia, não são legais de aprender, porque ele não entende nada, faz o que o professor pede, mas não entende seus conteúdos. Esse sujeito comentou também, que não sabe para que utilizará esses

conhecimentos na vida, que não vê razões para aprendê-los. Observemos que essas ciências foram apresentadas de uma forma tão distante do estudante, que ele não consegue ver ligações entre elas e sua vida, ou seja, não consegue ver a importância que elas têm para que ele se pense e se coloque frente à realidade. São disciplinas totalmente desconexas para ele.

O sujeito I apresenta dúvidas em relação ao seu gostar ou não de aprender Sociologia:

Não sei, por um lado é bom, porque, “tipo”, aprender sobre a sociedade[...] Tem muitas coisas que a sociedade não aprova e que a Sociologia está lá “pa” quebrar, entendeu [...] Pra explicar tudo sobre, “da” onde veio, como aconteceu, quando... É bom, “mais” não é uma matéria que eu falo que eu gosto mais”. É legal aprender, só que o professor não colabora também, então[...]. (SUJEITO I, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Ele considera importante aprender esses conhecimentos e menciona que a Sociologia serve para “quebrar” algumas coisas que a sociedade não aprova. Inclusive, nos contou sobre sua orientação sexual e comentou que ela causava reprovações, mas que, como não devia nada a ninguém, que as pessoas deveriam lidar com os seus problemas e deixá-lo em paz, porque ele não precisava ficar falando toda hora sobre esse assunto. Apesar de o sujeito considerar que a Sociologia possibilita novas formas de entender, argumentar, contextualizar e desconstruir fenômenos como o preconceito relacionado à sua orientação sexual, no caso, a homofobia, a didática do professor o deixa confuso em relação ao seu gostar de aprender essa disciplina, porque os conteúdos dela lhe interessam, mas não são apresentados e relacionados ao estudante da melhor forma, segundo ele.

Consideramos os dados observados e as falas dos estudantes como uma forma de reação, de mostrarem que estão ali e que devem ser percebidos e ouvidos pela Escola e o professor. A subjetividade desses sujeitos, desenvolvida no meio em que estão e expressa por seu comportamento, reflete seu desenvolvimento psíquico e sua personalidade. Esses sujeitos sabem das relações que a Escola e o professor estabelece com eles, por isso,

denunciam, negam ou afirmam esse espaço e os conteúdos sociológicos. Para Dayrell (1999),

[...] Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. [...] É significativo também que, nesse jogo de papéis, as imagens criadas quase sempre se refiram a um dos aspectos cognitivos (bom e mau aluno, inteligente e preguiçoso, responsável e irresponsável, etc.) e aos comportamentos em sala, expressão da lógica instrumental, [...] representa o aluno reduzido a sujeito cognoscente, mas de forma mecânica. [...] (DAYRELL, 1999, p. 20-21)

O professor é o sujeito que medeia a relação entre os conhecimentos sociológicos e os estudantes, que deverão se apropriar deles. Em sua atividade de ensinar, o docente pode propiciar sentidos no aprender, pela criação de necessidades frente aos objetos do conhecimento. Isso ficou evidente para nós quando perguntamos sobre uma aula de Sociologia de que haviam gostado e sobre uma de que não gostaram e por quê.

Para essa questão, o sujeito A nos respondeu que gostou de uma aula em que tiveram “[...] que fazer “trabaío”, aí “juntô” “tudo” as “carteira” [...] fez um grupo, aí tinha que “fazê” sabe aqueles “cartaíz” assim, aí “nóis” “feiz”, aquela aula foi “da hora”, “mano”. “Desenhamo”, “escrevemo” lá, “pá”, aí “nóis” “colô” ali fora”[...]. Sobre o conteúdo dos cartazes, ele pareceu não se lembrar e disse ser “[...] sobre uns “baguio” dos “antigo”, que eu até esqueci, já” [...]. Para esse estudante, todas as outras aulas de Sociologia não apresentaram motivos para que ele gostasse delas, “[...] **menos aquela lá, dos “cartaíz” [...].** (SUJEITO A, Ensino Médio, 1º Ano, turma A, 2018, grifos nossos). Percebamos que há interesse desse estudante pelas atividades coletivas e grupais. Essa é uma forma em que ele é chamado para ação no espaço escolar. No entanto, a relação estabelecida com os conceitos e conteúdos dessa atividade pedagógica foi superficial, já que o aluno conseguiu se lembrar de suas etapas, mas não soube explicar para quê ela foi realizada e quais conteúdos foram trabalhados nela. Nesse caso, a

atividade objetiva em si – a parte grupal, como fizeram os cartazes – foi mais valorizada que o seu conteúdo conceitual – relacionar os conhecimentos a vida em sociedade.

O sujeito B nos diz que precisa “[...] “oiá” na apostila [...]”, porque não se lembra. (SUJEITO B, Ensino Médio, 1º Ano, turma A, 2018, grifos nossos). Para esse estudante, que está no primeiro ano do Ensino Médio, a Escola é nova. Ele nos contou que sua instituição escolar anterior funcionava em tempo integral. Seu horário de entrada era as 07:00 e o de saída, às 16:00. Além do café da manhã, almoço e lanche da tarde, a Escola oferecia, no período vespertino, as disciplinas eletivas, que eram escolhidas dentre as opções ofertadas pela Escola, pelos estudantes e organizadas com sua ajuda. A mudança desse estudante para a Escola atual se deu porque sua antiga instituição escolar só atendia ao público de Educação Fundamental II. Esse estudante contou-nos tudo isso de forma saudosa. É preocupante perceber que esse estudante, ao passar para o nível médio de ensino, está sem motivação para aprender e sem interesse pelos conhecimentos científicos dessa disciplina, já que não se lembra de uma aula de Sociologia.

Um outro exemplo que mostra a relação superficial com os conceitos da disciplina e a clareza em relação às aulas e seus objetivos, se evidencia pela fala do sujeito C: “[...] Foi Sociologia ou Filosofia que a gente aprendeu a cultura das sociedades? [...]. Então, foi isso “daí”, a cultura das sociedades [...]”. Ele diz ter gostado de uma aula em que aprendeu sobre a cultura das sociedades, mas não sabia ao certo, em qual disciplina aprendeu esse conteúdo. Ao perguntarmos o porquê de ter gostado, ele não soube explicar e tentou dizer sobre o que aprenderam: “[...] por exemplo, a gente aprendeu as diferenças da cultura de um ser humano “pra” uma abelha, mesmo que elas “vivendo” em colmeia, a emoção do ser humano sendo diferente, essas coisas [...]”. Notemos que o estudante quis falar sobre o tema trabalho, na parte em que Karl Marx explica sobre as diferenças entre o trabalho humano e as ações instintivas dos animais, mas não conseguiu e acabou confundindo os temas, conteúdos e disciplinas em que viu esses conhecimentos, não ficou evidente para ele, qual o conteúdo e em qual disciplina o aprendeu e quais os objetivos de tê-lo aprendido. Sobre a didática do professor, o sujeito C nos diz: “[...] O ruim da aula do professor [...] é que ninguém presta atenção nele, todo mundo fala, então estraga todas

as aulas [...]”. Ele disse não ter gostado da maioria das aulas, porque as conversas e outras ações que os estudantes realizam durante suas explicações deixam o professor

estressado, **aí ele explica errado [...] Errado não, de uma maneira [...] A sala inteira fica conversando, ele não para e deixa a sala ficar em silêncio, ele continua falando**, aí, as vezes eu “tô” sentado lá no fundo e não dá pra ouvir, aí estraga tudo. (SUJEITO C, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018 grifos nossos)

Presenciamos de forma recorrente essa situação em nossas observações. O ambiente da sala de aula se assemelhava a um *ring* de luta entre vozes. Os estudantes falavam, os cantores das músicas falavam e o professor gritava por cima das outras vozes até que o sinal tocasse para a troca de aula. Essas confusões sonoras, logo pela manhã, eram incômodas para a mente. Por vezes, ficou difícil mantermos a concentração, e saímos da Escola com a cabeça doendo. Agora imaginemos o horror de uma aula de gritos e a incessante disputa entre vozes todos os dias, nos ouvidos e cabeças dos estudantes.

O sujeito D recordou-se da didática de uma aula de Sociologia de que gostou, na qual um outro professor, que ministrava essa disciplina no ano anterior e que não está mais ministrando aulas nessa Escola, “[...]trouxe cafezinho [...]”,

foi um “baguio” da apostila mesmo, eu não lembro o que que foi, ele trouxe café e trouxe bolacha pra gente, ele quis explicar o negócio lá, que a gente “tava” “estudano”, que a gente vivia em sociedade e “tals”. “Daí”, tipo, ele juntou a sala inteira, a gente fez uma roda lá “cas” “carteira”, “daí” ele colocou o cafezinho e as “bolacha” lá no meio, aí “tipo”, todo mundo comeu, todo mundo bebeu”. [...]

Sobre uma aula de que não gostou, o sujeito não respondeu especificamente, mas denunciou a didática do professor, que, segundo ele, se dá dessa forma: “[...]entra, vira pra lousa, escreve o que tem que fazer e senta. Independente se ele escreveu na lousa, se ele não “explicar”, a gente não vai saber fazer, entendeu? [...]” (SUJEITO D, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos). Essa resposta do estudante, reflete outras respostas que mostramos acima, e as respostas dadas pelos sujeitos E e F, nas quais os estudantes não conseguiram se lembrar de uma aula de Sociologia de que gostaram. Outras respostas apontaram lembranças vagas sobre elas, pois os estudantes não sabiam a quais conceitos se referiam e nem por que aprenderam esses conteúdos na aula. Algumas

vezes, não souberam identificar a qual disciplina escolar aqueles conceitos e conhecimentos pertenciam. Na rotina das aulas de Sociologia que observamos, essa didática se repetiu. Podemos resumi-la em etapas: entrada do professor na sala; mesa próxima a porta, impedindo a passagem e as prováveis saídas da aula; gritos do professor sobre o conteúdo da apostila, que às vezes não era sua, e que ele segurava na mão direita, por 20 ou no máximo 25 minutos; anotações com as páginas dos exercícios a serem respondidos na apostila; e chamada. Fim da aula.

Algumas vezes, como mencionou o sujeito E, ao justificar que não gostou da maioria das aulas de Sociologia, o professor “[...] fica bravo e senta, para de falar também. Ou ele fica bravo e fala que é “pra” fazer a página “tal” [...]”. (SUJEITO E, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

Para o sujeito G, sua relação com as aulas de Sociologia não se resume a não gostar, mas sim, à forma como o professor apresenta os conteúdos sociológicos a ele. Vejamos:

“tipo”, o professor “tá” ali é como se não “tivesse”, porque ele sempre faz a mesma coisa. Ele chega, aí fica “de” pé explicando por meia horinha, aí ele pega e passa lá as páginas. [...] ele grita, fica ali gritando e falando sozinho, porque ninguém presta atenção na aula dele. Nem só a questão dele, acho que a maioria dos professores fala sozinho. [...] E é isso, ele senta, passa a página e eu que já não presto muita atenção, quando eu resolvo fazer eu não sei, porque eu não prestei atenção na explicação dele. (SUJEITO G, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Notemos que o sujeito G está na terceira série do Ensino Médio. Será que ele passou os três anos dessa etapa de formação sendo apresentado da mesma forma aos outros conteúdos e disciplinas? Nas diferentes aulas e séries em que os professores falaram sozinhos? Será que em algum momento, algum conteúdo ou aula despertou nesse sujeito motivos para que ele deixasse de realizar outras ações e conseguisse ouvir atentamente ao professor? Há chances reais desse estudante ter concluído o Ensino Médio sem ter, de fato, realizado sua atividade de estudo. Nesse caso, pelas outras respostas que tivemos, ele não parece ser o único; a formação dos estudantes tem sido restringida pela

didática do professor e impossibilitada pelas condições materiais do tipo de formação destinada a esses sujeitos, que reflete projetos de governo e políticas e reformas educacionais que cada vez mais os afastam da cultura.

Uma garrafa de café com bolachas marcou tanto a memória desses sujeitos, que essa aula foi lembrada também, pelo sujeito H, que disse ter gostado de uma aula em que “[...] o professor trouxe café da manhã. Aquele dia que foi bem no comecinho do bimestre, [...] foi “da hora” [...]”. O professor que trouxe o café deu aula apenas um ano na Escola. A aula do café pode ter sido uma forma de estabelecer relações com esses sujeitos, já que ela ocorreu no início do bimestre. Segundo o sujeito H, “[...]o professor que trouxe o café chegava na sala e passava um texto do tamanho do mundo, ele começava num canto da lousa e terminava no outro, de ponta a ponta na lousa [...]” e o estudante copiava, de vez em quando, os textos que o professor passava. Podemos considerar que o professor responsável por levar o café e realizar a roda de conversa com as turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio estabeleceu algumas relações com esses sujeitos e conseguiu ser lembrado por dois sujeitos que entrevistamos, de diferentes séries. Um deles, lembrou-se também que ele passava textos que preenchiam toda a lousa. A intenção desse professor, ao trazer café e conteúdos na forma de grandes textos, mostra que ele via necessidade em se relacionar com os estudantes e em complementar teoricamente, os Cadernos fornecidos pelo Estado. Apesar de a didática da cópia de textos não agradar e não alcançar a maioria dos estudantes, o professor do café teve intenções e a proposição de novas formas de relacionar os estudantes aos conhecimentos sociológicos. Será que ele partiu do café para discutir algum tema da Sociologia?

Para o sujeito H, as aulas de Sociologia são sempre iguais. Não há nada que o relacione aos conteúdos sociológicos de

[...] **um modo diferente ou de uma forma diferente**, sabe? Não, é bem difícil! Eu acredito que a última vez que a gente fez uma gincana, algo assim, foi com a professora de biologia, acho que foi ano passado, se não me engano, que ela sempre pegava umas “pecinha”, sabe, e dava “pra” gente, aí a gente tinha que falar sobre aquela pecinha da roda. Desse jeito sabe? A gente aprendia, só que de um modo diferente. **Hoje o professor só escreve, só passa apostila, ninguém aprende mais**

desse jeito, e outra, tem a resposta na internet, mesmo que a gente seja errado de procurar lá, é a forma mais fácil da gente aprender, porque se a gente não aprende na sala, como querem que a gente aprenda?” (SUJEITO H, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Os estudantes têm apontado e denunciado os problemas que encontram para aprender Sociologia e as outras disciplinas, e indicado soluções. Querem aprender os conteúdos de novas formas,

“Mano” ficar só sala, sala, sala, fazendo matéria, fazendo esses “baguio” copiando texto, fazendo apostila, é chato. Ninguém gosta de estudar assim, “tipo”, por exemplo, Biologia, Física, Química, tem, tipo, ah, tem duas aulas na semana, pelo menos uma a gente ir no laboratório fazer alguma coisa diferente. Educação física, a gente fica uma na sala e vai uma “pra” quadra. Uma coisa mais diferenciada, não sala, texto, apostila. [...] Eu tive um professor que passava matéria no slide, ele colocava no projetor, aquele “negócio” assim, virado pra lousa, ele passava matéria mas era diferente, ele passava filme também, interagía com a gente, aí ficava mais divertido. “Tipo” assim, a sala inteira parava e olhava pra lousa, era no sétimo ano e a minha sala era a pior, na aula dele todo mundo prestava atenção e fazia. Porque querendo ou não, é uma aula diferente. (SUJEITO D, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

Uma aula interativa chama mais a atenção dos “aluno”. Os “aluno” não “quer” ler livro, mas se pegar a mesma coisa do livro e colocar na tela do computador, eles vão ler, a mesma quantidade de texto que tem num livro, se tiver na tela do computador “vai” ler. “Aula interativa é melhor, porque sai da rotina e vai pra informática e fica tudo no mesmo lugar e no mesmo grupo. (SUJEITO F, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

[...] Eu, sinceramente, assim, **gosto quando os diretores e até mesmo professores, escutam as “ideia” dos alunos**, mesmo que não seja muito, porque **tem coisas que a gente pensa que os professores falam que não pode acontecer aqui dentro da escola, mas a gente não pensa nada demais, sabe... é uma coisa boa “pa” escola só que eles “fala” que não pode, ou é questão de verba ou é questão de diretoria mesmo, essas “coisa” assim**”. (G) **“Mas eu gosto quando eles escutam as nossas “ideia”, escutam o que a gente “pensam” dos professores[...]** (SUJEITO G, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Eles estão mostrando que com a aula expositiva não estão aprendendo na sala de aula e estão recorrendo a medidas como a cópia da resposta dos exercícios, pela internet. Há uma grande vontade de aprender tendo as tecnologias como meios para essa atividade;

mencionaram projetor, slide, computador. Estão evidenciando que faltam motivos para o estudo. O problema tem aumentado tanto, que o sujeito I nos contou que as aulas de Sociologia de que não gosta correspondem às de “[...]quase toda semana, porque não tem nada diferente, tipo nada[...]” e que a única aula de Sociologia de que gostou

foi uma do ano passado, era a aula dele, só que não foi ele que deu a aula. “Veio” umas “menina” da Unesp e [...] tem aquela questão de diversidade e racismo, que acontece dentro das escolas sempre. E elas pegaram, fizeram uma roda e explicaram tudo sobre racismo e diversidade, acho que foi uma aula boa. (SUJEITO I, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Notemos que, mais uma vez, os interesses desses estudantes se dão pelo agir nas aulas, sentem a necessidade de fazer parte delas, pelo diálogo, sendo chamados a participar e gostam de participar de forma coletiva, por exemplo, em rodas de conversa. Essas aulas, nessa didática diferente e que os percebe e os inclui, é lembrada pelos estudantes. No caso do sujeito I, ele conseguiu recordar que aprendeu sobre a temática da diversidade e que ela inclui o conceito de racismo, além disso, ele relacionou os conteúdos sociológicos aprendidos com a realidade que encontra em sua Escola.

Ao pensarmos a sala de aula e as relações dos sujeitos da aprendizagem com os conteúdos científicos, a atividade de estudo deve ser uma necessidade, para que eles experimentem [...] “de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações” [...] (DAVIDOV, 1999, p. 2). Percebemos o hiato existente entre os estudantes e os conhecimentos sociológicos, já que a forma com que esses conteúdos têm sido apresentados não propicia a criação de necessidades de aprendê-los. Essa questão está relacionada à ausência de Atividade do professor em relação ao ensinar. Ele realiza ações de ensino, mas não está em atividade de ensinar. Sobre a aula de Sociologia, disseram:

(C) “O ruim da aula do professor [de Sociologia] é que ninguém presta atenção nele, todo mundo fala, então estraga todas as aulas”. (D) “Ah, mas independente, tipo assim, se ele impor mesmo que ele quer dar a matéria, ele consegue dar, por quê o professor [de Educação Física]

consegue dar?” (E) “A professora [de Biologia] consegue dar aula na minha sala” (SUJEITOS C, D, E, 2º Ano, turmas A e B, 2018).

(G) “Pensando pelo lado de todo mundo, **acredito que gostem de sair da sala, fazer alguma coisa diferente, tem que interagir...** Ficar na sala o dia inteiro é chato pra “cacete”, **eu durmo, esses dias todos tenho dormido**”. (H) “**Numa aula legal, que o professor dá aula e explica mesmo, não é chato ficar na sala, o que é bem raro de acontecer**”. (G) “**É bem difícil, mesmo que quem esteja perdendo sou eu, é bem difícil me interessar, prestar atenção em alguma coisa, dizer que “tô” ali, que eu gosto... Mesmo que quem esteja perdendo “sou” eu**”. (G) “**Querendo ou não, todas as matérias são importantes, não tem uma matéria que não seja importante... É que “tá” chato de aprender, “tá” chato mesmo**”. (H) “**Essas matérias do professor de História, Filosofia e Sociologia... fico pensando pra que nós vamos usar essas matérias na vida...**” (C) “**Eu “morro de morrer” de ter aula com o mesmo professor todo dia**” [...] (SUJEITOS C, G, H, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

Como vimos, a atividade leva os sujeitos a ações intencionais e reflexivas, de forma mais ou menos complexa em relação a outros sujeitos, para transformar nas condições consideradas, o mundo em que vivem. A atividade do sujeito lhe apresenta possibilidades e caminhos de ação desejáveis (REED, 2016). Abaixo, temos um exemplo de aula em que as intenções do professor e sua orientação sobre o porquê e como ensinar, refletem as relações e metodologias que ele utilizou. Sobre essa aula, o sujeito G, teve diferentes percepções e experiências. Elas podem representar novas possibilidades de construir sentidos para a aprendizagem,

[...] (G) “**O antigo professor de matemática explicava mesmo, sabe... é muito legal quando o professor tem uma conversa, chega ali e diz que a gente vai fazer “tal” coisa,** conversa, sai do assunto, mas na matéria... interage com a gente e a gente consegue interagir com ele... na aula dele, **acredito que seja uma das “aula” que todo mundo ali interagia... ele explicava e dava pra entender, sabe quando o professor consegue entrar na sua mente?!**” [...] (SUJEITOS G, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

Ainda em relação à forma como as aulas acontecem, ou deveriam acontecer, encontramos nas falas dos estudantes questões relacionadas às condições materiais da Escola e que afetam o desenvolvimento da atividade pedagógica, como a falta de professores, as aulas vagas e os professores substitutos. O aluno C afirma:

O que eu não gosto é falta de professor. **Toda semana, a gente tem pelo menos, uma aula vaga.** Tem vez que a gente vem “pa” Escola, a gente entra as sete. Oito horas, sete e meia a gente tá “vindo” embora, não dá. Na minha sala, **a gente “tá” sem ter aula de Biologia faz dois meses. [...] História, “fazem” dois meses que a gente não tem aula disso. A professora de inglês ensina sobre cinema, sobre “português”, sobre história, mas não dá uma aula de inglês. Então é ruim isso. [...] A biblioteca passou o ano inteiro fechada, abriu três “dia” e depois já fechou de novo. A sala de informática, raramente usa. [...]** (SUJEITO C, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Como podemos observar, os estudantes sabem dos problemas da Escola e como esses problemas afetam a sua aprendizagem e a dinâmica das aulas: (D) “O substituto só vem passar texto”. (E) “Manda copiar texto” (SUJEITOS D, E, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos) [...],

(G) “**A professora de matemática, ela chega na sala, nem apostila ela faz direito, ela chega, senta a bunda na cadeira e passa a lousa inteira pra copiar no caderno e a prova dela, as respostas “tavam” todas no caderno...** Acredito que mesmo que eu não tenha nada, porque eu não fiz, acredito que ela tenha que passar uma prova que tenha a ver com a matéria do caderno. Ela deixou a gente consultar, a gente não aprendeu a fazer a conta, porque a gente copiou, a gente simplesmente copiou”. (H) “**Ela não é professora de matemática, ela é formada em biologia, mas ela precisava completar a carga...** Esses “dia” “tivemo” que sair da sala e pedir ajuda da coordenadora [que é professora de matemática] pra fazer a conta, porque ela também não “tava” “sabeno” [...]” (SUJEITOS G, H, Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Outra questão de infraestrutura material que afeta os processos de ensino e de aprendizagem foi lembrada pelos alunos: diz respeito aos espaços que eles poderiam estar utilizando, como a biblioteca e a sala de informática e o laboratório de Química. Segundo o sujeito F, “[...]a professora de Química tá querendo limpar a sala de química, lá, ela juntou uns “aluno”, mas precisa de “coisa” pra lixar os “armário” e de gente pra ajudar, sabe? [...]”. (SUJEITO F, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos). Esses espaços podem ser considerados como fontes de materiais didáticos para o desenvolvimento do ensino, meios para a aprendizagem, que apresentam aos estudantes, uma imagem viva de um traço da realidade, ampliando suas experiências sensoriais e enriquecendo suas impressões. Essa forma de representação mais concreta dos objetos do

conhecimento e dos fenômenos da realidade, amplia as explicações sobre suas leis e conduz os sujeitos a generalizações (LEONTIEV,1978).

As relações que os professores estabelecem com os estudantes evidenciam-se em suas falas. O sujeito C disse que os professores faltam porque querem e que a professora no ano anterior estava faltando porque não gostava de dar aula para eles:

A diretora nova que entrou agora tá deixando menos aula vaga, tá arrumando mais substituto, “mais” **ainda assim, os “professor” “falta”. E a maioria falta, por exemplo, a professora de Biologia ano passado, “tava” “faltano” porque não gostava de dar aula pra gente, eles faltam porque eles querem, não faltam porque “precisa”.** (SUJEITO C, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Isso põe em relevo uma dificuldade que muitas vezes se manifesta na interação professor-estudante e que afeta negativamente o trabalho de ensino e de aprendizagem. Como afirma um dos sujeitos: [...] “Conversar com os “professor” é fácil, mas às vezes, conversar com o professor sobre a própria matéria do professor é difícil” (SUJEITO F, Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos).

É preciso, então, considerar a dimensão dessas relações na Escola, principalmente as que envolvem professor e estudante, pois elas interferem na vida e na personalidade deles, em sua forma de relação entre eles e sobre eles.

A própria organização das salas pela Direção da escola cria as condições favoráveis à ocorrência de situações difíceis de interação entre estudantes e professores. Comentando sobre a nomenclatura e a separação das turmas de estudantes, comentaram: “[...] (D) “eles separam assim, tipo, o segundo A é “os” que tipo, fazem tudo. O segundo C, [...] (E), “é um lixo”. E o B é aquele razoável, que “tá” ficando lixo também”. (SUJEITOS D, E, 2º Ano, 2018). Formamos sujeitos, e o modo de nossa ação e as palavras que dizemos os marcam. Os próprios estudantes se classificam como bons, razoáveis ou “lixos”! E rótulos criam expectativas tanto para o professor como para os estudantes.

Sobre a relação deles com a professora de inglês, comentaram:

(C) Ela não ensina inglês na aula de inglês. [...] (E) Ela dá matemática, às vezes, na aula de inglês. [...] (F) Ela deu aula de artes pra gente, esses dias. [...] (C) Ela ensinou pra gente as profissões do cinema, porque a gente tem que saber quando a gente crescer. Ela pediu pra gente fazer a apostila inteira, cada grupo fazia uma e depois apresentava na lousa e ela nem corrigiu pra ver se “tava” certo, depois na hora de dar nota, ela deu de acordo com o que ela conhecia a pessoa. [...] (D) A primeira prova dela pra fechar o primeiro bimestre, foi caça-palavras! É sério, foi caça-palavras. [...] (C) E nas “prova” também, ela faz umas “coisa” “absurda”. [...] (D) “Cê” não viu a prova que ela deu pra mim, “tipo”, “cê” batia o olho no texto e já respondia a pergunta”. (C) *Se ela não acredita na nossa capacidade de fazer alguma coisa, como é que a gente vai acreditar na dela?* (D) Na minha sala ninguém faz, só eu. (E) E eu, porque copio de você. [...] (SUJEITOS C, D, E, F Ensino Médio, 2º Ano, turma B, 2018, grifos nossos)

Apontam os problemas do modo como as aulas são desenvolvidas, mas também dizem que os alunos não têm atitudes de estudantes, porque usam o celular na aula, jogam baralho, ouvem música (é como se eles reconhecessem ou assumissem também uma parcela de culpa, mas na verdade, faltam motivos para o estudo):

[...] (I) **“Tem muita gente que não estuda, vem pra escola e pula o muro”**. (H) **“Vem pra escola pra qualquer coisa, menos pra estudar!”** (G) **“Tudo bem que os “aluno” não obedecem as “tiazinhas” [inspetores] que ficam aqui falando pra não fazerem as coisas, mas não adianta, sabe... acho que os “aluno” “anda” meio revoltados das “ideia”... Realmente, com os “aluno” mesmo, eu não sei o que fazer... o que vai fazer com isso daí, se não obedece? [...]. (H) “o aluno faz a escola”. (I) “acho que os professores precisam prestar mais atenção no que está acontecendo” [...]. (G) “É, do mesmo jeito que a gente pensa coisas dos “professor”, eles também “pensa” da gente, querendo ou não, eles “tão” aqui pra dar aula e a gente tá aqui pra estudar, eles vivem falando pra gente que eles estão ali, dando aula, terminaram o estudo, a gente que tá estudando, mas acho que eles aprendem também um pouco com a gente... A gente tá aqui pra estudar, pra ser alguma coisa lá na frente, mas a gente pensa também algumas coisas sobre eles, mesmo que eles né... tenham mais poder de pensar sobre a gente, que a gente “tá” mais errado que eles”. (I) **“Acho que falta mais exigência de quem “tá” superior a gente”**. (G) **“Os professores não são errados, eles só não interagem com a gente, eles só não pensam que ouvir a gente seria bom...”**. (G) **“Ah, ninguém se importa mais... pensando “dum” jeito assim, sabe? Os professores já “tão” formados e “tão” aqui pra passar “aula”, se a****

gente não quiser aprender, quem vai sair perdendo somos “nóis”[...] (SUJEITOS G, H, I, Ensino Médio, 3º Ano, turma A, B, 2018, grifos nossos).

Os estudantes percebem e entendem como estão sendo tratados e como os conhecimentos estão sendo apresentados e relacionados a eles. Sabem que a Escola é o local onde devem aprender e que os professores devem ensiná-los. Há denúncias sobre o trabalho de alguns professores, que não está sendo feito. Eles sabem que estão sem motivação para aprender e que algo deve ser feito, porque eles se prejudicam com essa situação. Se não aprendem, quem perde são eles. Esses sujeitos agem de forma negativa durante as aulas como uma forma de enfrentamento à crise de sentidos e significados da Escola.

As políticas educacionais direcionadas ao sistema econômico desconsideram as realidades estruturais, pedagógicas e estudantis das Escolas. São elaboradas e implementadas “de cima para baixo”, poucas vezes, incluem a participação dos sujeitos que fazem do chão da Escola o seu cotidiano. Isso torna as normas, materiais didáticos e soluções propostas distantes das demandas e contextos em que são aplicadas. E

[...] resvalam em uma farsa educacional, que retroalimenta a letargia ou inércia nos sistemas de ensino [...] que, por sua vez, exigem o conhecimento de dados, cujos sistemas sonégam. Mas essa retroalimentação precisa ser regularmente promovida; é aí, então, que ganham relevo as iniciativas “técnicas” adotadas pela administração central em escala nacional na área da educação. Vejamos a seguir um exemplo ilustrativo dessa questão. O exemplo refere-se ao uso que tem sido feito dos resultados da adoção generalizada de exames nacionais abrangentes, a título de “avaliação”. [...] Na realidade, tais exames quase sempre servem apenas para aferição de desempenho (de instituições, de indivíduos etc.) [...] no caso das instituições escolares, não têm sido devidamente consideradas suas situações de infraestrutura material, pedagógica e de pessoal. No caso dos indivíduos, se docentes, qual é sua formação, quais são suas condições de trabalho (incluindo carreira, jornada e salário); se estudantes, qual é sua inserção social, o nível de escolaridade de seus pais/responsáveis, as condições materiais e humanas promovidas pelas instituições a que estão submetidos [...] (MINTO, 2018, p.27-28).

Em relação à aprendizagem, a “nova pedagogia” denominada como “das competências” (MARTINS, 2012, p. 450), prioriza a adaptação do sujeito ao mercado

pela relação do sujeito com o saber experiencial e particularizado e referencia-se nos saberes de senso comum, em detrimento dos conhecimentos clássicos científicos, contrários ao próprio pensamento racional e científico da modernidade. Esse discurso educacional,

[...] está impregnado por essa fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações no interior da escola e das salas de aula. Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados à novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender), e pensar criticamente por si só; agir livremente com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, de produzi-los. (ROSSLER, 2004, p. 79-80)

A Escola moderna, em seu discurso ideológico, está formando cidadãos livres e autônomos para uma sociedade em que todos têm as mesmas chances, portanto, o indivíduo só deixará de obter o sucesso pessoal se não houver empenho e sacrifício de sua parte; em último caso, seu fracasso pessoal pode estar relacionado à falta de talentos e sorte (ARCE, 2001). Esse processo reflete as relações, trazidas nas entrevistas acima, que os estudantes têm estabelecido com a cultura e suas dificuldades para se relacionar aos conhecimentos escolares. Notemos a dimensão mercadológica presente nos documentos oficiais, que priorizam o desenvolvimento de atitudes como a de “saber fazer” e “aprender a aprender”, pelas “habilidades e competências” de cada área de conhecimento, em detrimento do ensino e da aprendizagem de conhecimentos científicos. Pensando a apropriação da cultura, por parte dos estudantes, e sua relação com o desenvolvimento deles, o que é ser hábil e competente em relação a alguma área de conhecimento? Infelizmente, não conseguimos encontrar respostas que relacionassem as atitudes de ser hábil e competente para algum saber, ao processo de desenvolvimento humano.

Na Escola, estar em atividade significa que a aprendizagem deve expressar a necessidade do sujeito frente a um estado de carência, que seja capaz de movê-lo em busca do objeto do conhecimento, para que nele encontre sua satisfação, uma vez que,

[...] “o sentido da atividade nasce da relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade” [...] (MELLO, 2012, p.368). Para isso é fundamental o trabalho do professor, já que a atividade de estudo começa por algumas ações, no decorrer do período escolar, que podem construir sentidos no aprender. Esse processo, quando organizado e orientado intencionalmente e de forma consciente, pode resultar na formação integral do sujeito. Por isso,

[...] A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. [...] Esta hipótese pressupõe necessariamente que *o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*. [...] Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem. [...] Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança. [...] Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. [...] (VIGOTSKII, 2006, p.116-117, grifos no original)

O sentido é atribuído pelo sujeito na relação que ele estabelece com o mundo objetivo, se materializa nos significados e se efetiva por mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas (MENDONÇA, 2011, p. 349), sendo estas relações orientadas por um motivo, que as gera e mantém os sujeitos em atividade; ou seja,

Para que o homem possa agir em consonância com finalidades humanizadoras é preciso que *coincidam* o motivo (necessidade / objeto) da atividade e as *relações entre ações e seus fins específicos* e que isso ocorra *na cabeça do homem* como ideias a serem conservadas pela *consciência*. Desse modo confere-se sentido às suas ações (o domínio da consciência sobre as ações faz-se pela relação entre o significado e o sentido). (TANAMACHI, 2010, p.70, grifos no original).

4. CONCLUSÃO

Na busca por apreender os sentidos que professores e estudantes atribuem às suas atividades de ensinar e aprender Sociologia, entender como se constituíram e problematizar, a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais as suas implicações para a ação pedagógica, observamos as aulas de Sociologia do Ensino Médio de uma Escola localizada na cidade de Marília, registrando por escrito sua dinâmica cotidiana e as condutas do professor e dos estudantes na sala de aula.

Nossa hipótese foi a de que as condições materiais em que a formação desses estudantes e o trabalho do professor se realizam, ancoradas pelo modo de produção capitalista, fornecem as bases para que esses sentidos em relação à Escola, o ensino e a aprendizagem da Sociologia se constituam. Então, a partir do levantamento bibliográfico sobre nosso tema em estudo e das análises das entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa e as formas de ação desses sujeitos, com base na citada teoria, investigamos o histórico da disciplina de Sociologia, procurando os sentidos atribuídos a ela pelas políticas de currículo.

O método do materialismo histórico e dialético nos levou do caminho abstrato ao concreto de conhecer. Por isso, para entender quais os sentidos atribuídos ao ensinar e aprender Sociologia e como se constituíram, pesquisamos os documentos oficiais dessa disciplina e os relacionamos ao contexto político e social do Brasil, mostrando a conjuntura e as mobilizações e ações dos sujeitos responsáveis por suas presenças e afastamentos nesses documentos e Escolas do país. Descobrimos que essa disciplina possui especificidades que nos remetem à sua fragilidade passada como Ciência sobre o fazer sociológico, seu método. Entendemos que os sentidos atribuídos à Sociologia a fizeram uma ciência conservadora e também revolucionária, de acordo com as intenções dos sujeitos que elaboraram e implementaram reformas e políticas educacionais no país.

Esses sentidos nos remetem à necessidade de resgatar o histórico de lutas pela obrigatoriedade dessa disciplina e da afirmação dos conteúdos sociológicos nos currículos e Escolas, pois as Ciências Sociais possibilitam meios de o estudante se perceber no

mundo e se relacionar aos fenômenos sociais que os afeta e que podem ser transformados por ele, sua conscientização e novas formas de ação com os outros sujeitos e os objetos da realidade. Em nosso contexto atual, que reflete a inflexão de políticas públicas e sociais, a perda de direitos e o aprofundamento das contradições que o sistema capitalista cria, disciplinas como a Sociologia são formas de ação desnaturalizadas e refletidas frente à realidade.

A situação de nossas Escolas reflete a exploração e a expropriação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Cada vez mais, as políticas educacionais, acompanhadas de suas reformas, homogeneízam, calam os estudantes e restringem seu acesso à formação humana, pela fragmentação, esvaziamento da cultura e descontextualização dos conteúdos científicos. As condições materiais de organização e funcionamento de nossas escolas, brasileiras e as paulistas, em especial, denunciam o desrespeito e o sucateamento do processo de formação dos professores, bem como as orientações a eles dadas pelos órgãos oficiais, como os cadernos do estado de São Paulo, que desrespeitam, desqualificam e retiram a autonomia do trabalho pedagógico.

Na disciplina de Sociologia, a situação é alarmante! Poucas aulas, velhas exclusões, dadas de novas formas nos currículos oficiais, e a ausência de motivação e atividade ao ensinar e aprender essa disciplina. As relações pedagógicas estabelecidas ao ensinar Sociologia, como observamos, nos mostram que essa disciplina não tem sido ensinada e nem aprendida. Os sujeitos do ensino e da aprendizagem têm realizado ações de ensino e estudo, e não suas reais atividades como sujeitos que ensinam e aprendem, orientados pela consciência e dotados de intenção ao realizá-las, para que construam sentidos e ajam ativamente nesse processo.

O professor, ao ensinar Sociologia, realiza suas ações de ensino motivado por suas condições materiais, já que ao ministrar essa disciplina, ele preenche sua carga horária e não precisa se deslocar para outras Escolas. Além disso, ele atribui ao seu trabalho, possibilidades de horários e períodos flexíveis de funcionamento da Escola, que lhe propiciam dois recessos por ano. Como consequência das ações do professor, a disciplina

de Sociologia para os estudantes, tem sido considerada chata, desinteressante, distante e desconexa.

Já avançamos nas pesquisas sobre o ensino da Sociologia e a Sociologia da Educação. O Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Jornadas do Núcleo de Ensino (JNE) da Unesp de Marília são exemplos de socialização de pesquisas, situações de trabalho, metodologias de ensino e materiais didáticos desenvolvidos para essa disciplina. Muitas dessas experiências foram reunidas e materializadas em livros e laboratórios de ensino que contemplam materiais didáticos, como o Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES) e o Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão (LENPES).

Em suma, nossa intenção ao realizar essa pesquisa, não foi a de culpabilizar ou responsabilizar o professor pelos problemas do ensino, mas sim mostrar que eles são históricos e refletem sentidos e concepções de formação, que direcionam e implementam políticas e reformas educacionais. Porém, apesar de toda a estrutura que oprime o trabalho docente, é possível superá-la. Para isso, é preciso estar em atividade para ensinar e aprender, construindo sentidos e relações que possibilitem o acesso dos estudantes aos conteúdos científicos sociológicos, pela linguagem e método sociológicos, que constituem nos estudantes, novas formas de sua percepção e ação no mundo e com os objetos e fenômenos da realidade.

Por fim, estudar os sentidos de ensinar e aprender Sociologia num contexto de retrocesso político e social causou-nos tristeza e preocupação, mas também mostrou-nos a necessidade de entrarmos em luta por nossos direitos e pelos direitos de nossos estudantes. Resistamos!

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria da semiformação**. In: PUCCI, B. (Org.); ZUIN, Antônio A S (Org.); LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2014.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica**. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 2, maio/agosto de 2014: 265-272.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora. LDA, 1994.

BRASIL. **Medida Provisória n.746** de 22 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.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 16.782-A**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1925.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.244**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1890.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 869**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1969.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5692**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1971.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 62/2006**. São Paulo, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 38/2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394** de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684**. 02 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei Nº. 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre a profissão do sociólogo e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/12/1980, Página 24791.

BRASIL. MEC.CEB. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999), **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002), **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, volume 3, 2006.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 101-133, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

BURGOS, M. B. **6. O Processo de Construção da Proposta da Sociologia para a Base Nacional Curricular Comum**. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

CAÇÃO, M. I. **São Paulo faz escola? Da alienação do trabalho docente**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf>.

- CANDIDO, A. **A Sociologia no Brasil**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 1, 2006, pp. 271-301.
- DALBERIO, O; DALBERIO, M.C.B. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.
- DAVÍDOV, D.; MÁRKOVA, A. **La concepción de La actividad de estudio de los escolares**. In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- DAVIDOV, V. V. **O que é a atividade de estudo**. Revista “Escola inicial” n° 7, ano 1999.
- DAYRELL, J. T. **A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL**. In: Dayrell, J.T (org.) *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- DAYRELL, J. T. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>
- DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERNANDES, F. **Reconstrução da Realidade nas Ciências Sociais**. Rev. Mediações, Londrina v. 2. n. 1, P 47 56, jan./jun. 1997
- FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- FERNANDES, F. **O Dilema Educacional Brasileiro**. In: PEREIRA. L. FORACCHI. M.M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Vozes, 1983.
- FERNANDES, F. **O Dilema Educacional Brasileiro**. In: PEREIRA. L. FORACCHI. M.M. *Educação e Sociedade* (leituras de sociologia da educação). São Paulo: Vozes: Série: Biblioteca universitária. Série 2, Ciências sociais; v. 16, 1970.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGA, A. **Para além dos marcos legais da Sociologia como disciplina escolar: o caso do curso de madureza ginásial nas décadas de 1960 e 1970**. In: ENSOC: Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, 5, Rio de Janeiro, 2016.
- FRIGOTTO, G. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-mediado-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>.

- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOODSON, I. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. *Teoria & Educação*. Porto Alegre (RS), n. 2, 1990. p. 230-254.
- HANDFAS, A. **As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**. In: SILVA, I. L. F.; GONÇALVES, D. N (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: AnnaBlume, 2017.
- IANNI, O. **O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus**. *Cad. CEDES [online]*. 2011, vol.31, n.85, pp.327-339.
- JINKINGS, N. **2. Os Processos de Institucionalização da Sociologia no segundo grau (1972-1995)**. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Annablume, 2017.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: **a escola e a formação do pensamento teórico-científico**. In: LONGAREZI, A.C.M; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- LONGAREZI, A.C. M; FRANCO, P. L. J. A. N. **Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade**. In: LONGAREZI, A.C.M; PUENTES, R. V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.
- MANNHEIM, K. **Funções das Gerações Novas**. In: PEREIRA. L. FORACCHI. M.M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- MARSIGLIA, A. C. G; PINA, L. D; MACHADO, V. O; LIMA, M. **A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARTINS, L. M. **Formação de Professores: Desafios Contemporâneos e Alternativas Necessárias**. In: MENDONÇA, S. G. L; SILVA, V. P; MILLER, S.

(Orgs.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. - 2.ed.- Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MARX, K. **Introdução à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MELLO, S. A. **Cultura, Mediação e Atividade**. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. - 2.ed.- Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MENDONÇA, S. G. L. – **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.2011 Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

MENDONÇA, S.G.L. **3. Os Processos de Institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016)**. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

MEUCCI, S. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MINTO, C. A. **(Contra)reformas na educação brasileira: ontem e hoje**. In: PENITENTE, L. A. A; MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. As (contra)reformas na educação hoje. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MORAES, Amaury C. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira**. Cadernos do NUPPs, ano 2, setembro de 2010.

MOURA, M. O. **A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem**. In: MOURA, M. O.(Org.). A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural. Brasília- DF: Liber Livro, 2010.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A. F. **1. Os Processos de Institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971)**. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. A Sociologia na Educação Básica. São Paulo: Annablume, 2017.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1981.

PUENTES, R. V; LONGAREZI, A. M. **ESCOLA E DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: SEU CAMPO CONCEITUAL NA TRADIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, março de 2013.

QUINTANEIRO, T. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

REED, M. **“Que Diabos você Pensa que Está Fazendo?” Uma Abordagem Histórico-Cultural e Pedagógica ao Negativismo na Escola**. In: BARBOSA, M.V; MILLER, S; MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSLER, J. H. **A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**. In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANTOS, M. B. **A Sociologia No Contexto Das Reformas Do Ensino Médio**. In: CARVALHO, L. M. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SANTOS, M. B. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. 2017. 290 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SÃO PAULO. **Caderno do Aluno - Sociologia – Ensino Médio 3ª série – volume 4**. 2010.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor - Sociologia – Ensino Médio 3ª série – volume 4**. 2010.

SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de sociologia: 2º grau**. São Paulo, SEESP, 1986.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 236, de 3 de outubro de 1983**. Dispõe sobre as Diretrizes para reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual. Secretaria da Educação. Cenp - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1983.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Cenp – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta de conteúdo programático para a disciplina de sociologia: 2º grau**. São Paulo, SEESP, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular para o ensino de sociologia: 2º grau.** São Paulo, SEESP, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** 2008.

SARANDY, F. M. S. **Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio.** In: CARVALHO, L. M. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C; PIMENTA, M. M. **SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ESCREVENDO CADERNOS PARA O PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, I. F. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos, Natal RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002).** Tese de Doutorado em Sociologia. São Paulo: USP, 2006.

SILVA, I. L. F. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino, vol. 15. Brasília: MEC, 2010.

SILVA, V. P. **Educação e escola no marxismo: perspectivas.** In: MENDONÇA, S. G. L; SILVA, V. P; MILLER, S. (Orgs.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. - 2.ed.- Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

SOARES, J. C. **Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942).** Revista Café com Sociologia - Dossiê História do Ensino de Sociologia, Volume 4, número 3, dez. 2015.

SPOSITO, M.P. **Uma Perspectiva Não Escolar no Estudo Sociológico da Escola.** REVISTA USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio de 2003.

TACCA, M. C. V. R. As Relações Sociais na Escola e Desenvolvimento da Subjetividade. In. MALUF, M. I. (coord.). **Aprendizagem:** tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia,2006.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar Sociologia: análise de recursos no ensino da escola média.** 277 fls. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

TANAMACHI, E. R. **A mediação da psicologia Histórico-Cultural na atividade de professores e do psicólogo.** In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. – 2.ed. revisada. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos Sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações.** São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, M. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 2003.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

6. ANEXO

1. Figura 1 - Foto aérea do aglomerado subnormal Argolo Ferrão.



7. APÊNDICE A – ENTREVISTAS

Questões feitas aos estudantes de Sociologia:

1- Você gosta de aprender Sociologia? Por quê?

2- Comente sobre uma aula de Sociologia que você gostou e sobre uma aula de Sociologia que não gostou. Por quê?

3- Há quanto tempo estuda nessa Escola? O que você acha bom na Escola e o que acha ruim na Escola, por quê?

Classificação para análise dos dados (nomenclatura) apresentada na metodologia:

1º E.M – Sujeitos A e B

2º E.M – Sujeitos C, D, E, F

3º E.M – Sujeitos G, H, I

Ensino Médio, 1º Ano, turma A, 2018: sala de aula

Sujeito A:

1- “Não, “mó” chato, “cê é loco”, só escreve, muito texto, muitas “coisa”. “Só texto e prova, texto e prova e é só isso que eles “passa”. [pergunto se aulas fossem diferentes] “aí ia ser “da hora”.

2- “Ó, eu gostei de uma que teve que fazer “trabaío” aí “juntô” “tudo” as “carteira” assim ó [mostra os cantos da sala ocupados], não todas, aí fez um grupo, aí tinha que “fazê” sabe aqueles “cartaíz” assim, aí “nóis” “feiz”, aquela aula foi “da hora”, mano. “Desenhamo”, “escrevemo” lá, “pá”, aí “nóis” “colô” ali fora”. [pergunto sobre o que escreveram nos cartazes] “Ahh, sobre uns “bagueio” dos “antigo”, que eu até esqueci, já”. [pergunto sobre uma aula que não gostou] “Ah, todas, menos aquela lá, dos “cartaíz”.

[sobre a aula da professora de Sociologia] “ela nunca passa nada diferente, por isso que toda vez eu falto na aula dela, eu “num” gosto da aula dela, eu “estorei” em falta.

3- “Só... “qué” “vê”? Cinco “ano” [pergunto sobre o que acha bom e o que não acha bom na Escola] “Ó, eu “vô” “falá” “pucê”, “mano”, eu “num” gosto desses “negócio” de horário”, porque “cê” “num” sabe o que “tá” se “passano” “ingual” hoje, um dia de chuva, se “cê” “chega” uns “três” “minutinho” atrasado, as “minina” [inspetoras] “num” deixa “entrá”, aí quantas vezes o professor chegou vinte “minuto”, quinze “minuto” atrasado aqui ó, eles “entra” normal dentro da sala de aula e ninguém fala nada. Aí, na hora que “nóis” “vai” “entrá” lá sete e quinze, ninguém deixa “passa” nem no portão. Isso aí eu acho errado”. [pergunto se ele quer dizer mais alguma coisa] “Ah, eu queria que pudesse entrar na segunda aula “tamém” ”. [pergunto sobre o que acha bom na Escola] “Ah, tem vários “baguio” “da hora”, interclasse, tem... “vixxe”, “uma pá” de negócio, “uma pá” de recreação que é “da hora”. ““Num” tenho o que “reclamá” não, “mais” só “esse” aí do horário “memo” ”.

Sujeito B:

1-“Não (risos), porque é muito chato. Não sei, mas não sou muito fã de Sociologia. Não sei, nada, as aulas são chatas”.

2- “Hmmm, tem que “oiá” na apostila, pode “oiá” ? Não lembro”.

3- “Esse ano. Então, esse processo escolar não “tá” direito ainda, mas essa escola é uma excelente escola, mas os comportamentos que “atrapalha” é ficar mexendo no celular, ouvindo música, até os “professor” fala pra gente que os “ponto” da Escola “tá” muito “baixo”, a pontuação deve “tá” 1,81. A pontuação mais baixa que tem das “escola” é o Mônaco, os “professor” fala pra “nóis” que tem escola até pior que o Mônaco, que tem pontuação mais alta”. [Pergunto porque acha que isso ocorre] “Essa aí eu não sei, acho que é porque os “povo” “fica” saindo toda hora “tá” sala, não presta atenção nas aulas dos professores, só “fica” no celular “jogano”, “ouvino” “musca”, ou fica “jogano” na sala de aula [sujeito não tem celular]. [Pergunto sobre algo bom da Escola] “É, alguns

professores “qué” “fazê” uma atividade diferente “cá” gente e os “aluno” “num” querem, aí depois eles “reclama” que os “professor” não passa nada diferente pra “nóis” “fazê”. [pergunto se acha algo bom não Escola] “não, (risos)”.

Ensino Médio, 2º Ano, turmas A e B, 2018: pátio da Escola, entrevista coletiva

Sujeitos (C, D, E, F):

1- (C) “Lógico que gosto! Agora não sei responder por quê (risos), “magina”, porque muda o nosso jeito de pensar, ajuda a gente a pensar melhor e ver maneiras diferentes de fazer as coisas. E... como é que chama aquele negócio que o professor ensinou?” [pergunta para a estudante ao lado] (D) (risos), “esqueci”. (C) “É isso”. (D) “Aí gente, tenho vergonha (risos)”. “Ah...” [Sujeito C diz sobre sujeito D: “não gosta de aprender nada, essa daí” (risos)]. (D) “Não, prefiro matemática (risos)”. “Ah, sei lá, eu acho, que tipo, se, por exemplo, ele explicasse melhor as coisas assim de Sociologia, a gente poderia criar mais vontade de querer aprender, entendeu? Tipo, se ele despertasse na gente uma curiosidade, mas ele...” (E) “Ah, quero “falá” não! Tenho vergonha!” [risos da amiga e ela pergunta o porquê dela (E) ter ido para a entrevista] “Ah, porque o professor “mandô” (risos)” (F) “É legal saber como a cultura e a sociedade se “formô”, como “interage” umas com as outras, “interage” entre elas “mesma” ”.

2- (C) “Aí..”. (D) “A que eu gostei?”. (C) “Nenhuma! (risos). Mentira! Ah, o que aconteceu com a minha música, gente?” [fez a entrevista de fones de ouvido] (E) “Uma que a gente gostou mais...” (C) “Foi Sociologia ou Filosofia que a gente aprendeu a cultura das sociedades?” (F e D) “Sociologia”. (C) “Então, foi isso “daí”, a cultura das

sociedades” [pergunto porque o sujeito C gostou dessa aula] (C) “Pra poder aprender como que... Ah, “num” sei explicar, (risos), por exemplo, a gente aprendeu as diferenças da cultura de um ser humano pra uma abelha, mesmo que elas “vivendo” em colmeia, a emoção do ser humano sendo diferente, essas coisas” [pergunto como foi essa aula] (C) “Apostila”. [pergunto se teve alguma aula, em que algum professor fez algo diferente, que eles gostaram] (D) “Não, só ano passado, que o professor trouxe cafezinho pra gente, (risos)”. (D) “Não, é que tipo assim, foi um “bagueio” da apostila mesmo, eu não lembro o que que foi, ele trouxe café e trouxe bolacha pra gente, ele quis explicar o negócio lá, que a gente “tava” “estudano”, que a gente vivia em sociedade e “tals”. “Daí”, tipo, ele juntou a sala inteira, a gente fez uma roda lá “cas” “carteira”, “daí” ele colocou o cafezinho e as “bolacha” lá no meio, aí tipo, todo mundo comeu, todo mundo e bebeu”. (C) “O ruim da aula do professor [de Sociologia] é que ninguém presta atenção nele, todo mundo fala, então estraga todas as aulas”. (D) “Ah, mas independente, tipo assim, se ele impor mesmo que ele quer dar a matéria, ele consegue dar, por quê o professor [de educação física] consegue dar?” (E) “A professora [de] consegue dar aula na minha sala”. (C) “Ela entra na minha sala pra dançar valsa comigo”. (F) “É, “mais”, então, o tanto de aluno que tem na sala influencia também, né?!”. (C) “Na minha sala tem 40 alunos, a sua tem 6,7”. (D) “(risos) “Veio” dez hoje”. (E) “Quantos alunos tem na sua sala?”. (C e F) “40! Tem 45 na chamada, mas nunca vem”. (E) “ Na nossa sala tem 40, vem 20”. [comentam sobre os critérios de divisão das salas] (D) “Ah, é porque, tipo assim, eles separam assim, tipo, o segundo A é “os” que tipo, fazem tudo. O segundo C, mais ou menos (E), é um lixo. E o B ´é aquele razoável, que “tá” ficando lixo também”. [Comentaram que o segundo C foi embora, porque só tinha 1 aluno e aula vaga] (C) “Os professores mandaram ele embora, porque quando tem aula vaga, a gente vai embora”. [pergunto sobre uma aula de Sociologia que não gostaram] (C) “A maioria, porque ele acaba ficando estressado, aí ele explica errado”. (E) “A maioria”. (C) “Errado não, de uma maneira... A sala inteira fica conversando, ele não para e deixa a sala ficar em silencio, ele continua falando, aí, as vezes eu “tô” sentado lá no fundo e não dá pra ouvir, aí estraga tudo” (E) “Ou ele fica bravo e senta, para de falar também”. (C) “Ou ele fica bravo e fala que é pra fazer a página “tal” ”. (D) “Na nossa sala ele só entra, vira pra

lousa, escreve o que tem que fazer e senta. Independente se ele escreveu na lousa, se ele não “explicar”, a gente não vai saber fazer, entendeu? ”. (F) “O que eu não gosto é que tem que escrever texto, eu gosto de pensar sobre, mas escrever texto não, não consigo encontrar a palavra pra escrever, nas atividades da apostila, o professor pede pra escrever o que entendeu, sua opinião. Eu não consigo encontrar palavras certas, não consigo pensar no que escrever”.

3- (D) “Desde a quinta série”. (C) “Eu cheguei ano passado, né?” [O que gostam ou não da escola] (C) “As pessoas e as pessoas”. (D) “Comida (risos)”. (E) “Da comida eu gosto”. (E) “Da desorganização da Escola também”. [todos concordam nesse aspecto] (C) “O que eu não gosto é falta de professor. Toda semana, a gente tem pelo menos, uma aula vaga”. “Tem vez que a gente vem “pa” Escola, a gente entra as sete. Oito horas, sete e meia a gente tá “vindo” embora, não dá ”. “Na minha sala, a gente “tá” sem ter aula de Biologia faz dois meses” (D) “ ”Tô” tendo aula com o substituto, agora”. (C) “A gente também”. “História, “fazem” dois meses que a gente não tem aula disso”. “A professora de inglês ensina sobre cinema, sobre “português”, sobre história, mas não dá uma aula de inglês” “Então é ruim isso.” [Sobre o que gostam] (F) “Eu gosto da facilidade pra conversar com os professores, os “professor” daqui é mais de boa pra conversar”. (D) “Tem uns que “é” ”. [pergunto sobre os professores que consideram legais para conversar] (C) “O de matemática é legal”. (D) “Ai, eu amo o professor de matemática, cadê ele?”. (F) “Qualquer um é “de boa” pra conversar” “Conversar com os “professor” é fácil, mas às vezes, conversar com o professor sobre a própria matéria do professor é difícil”. [pergunto quantas vezes já foram chamados, pra que a Escola pudesse ouvir suas ideias e vontades] (C) “Escutar as ideias, só “escuta”, “mais” não fazer nada, não “faz” ”. [pergunto sobre a eleição do grêmio estudantil, concordam que teve uma] (C) “ “Tá” tendo outra, eles foram na minha sala perguntar quem queria participar do grêmio, porque esse grêmio não fez nada”. “Só colocaram música no intervalo por uma semana” (D e E) “Nem isso, só três dias”. [Um aluno aparece para fazer graça na mesa em que estava ocorrendo a entrevista, mandam ele sair, ele sai] [Perguntei se nenhum deles tinha se candidatado para o grêmio] (F) “Se candidatou só turma da tarde, a chapa que ganhou teve, acho que só dois alunos da manhã”. (D) [já foi da chapa vencedora do grêmio em

2016] “É porque, tipo assim, dependendo das coisas que você propõe, eles não estão dispostos a te ajudar, entendeu? A conseguir fazer o que você quer”. “Aí “tipo”, “mano”, fica difícil, “cê” “qué” ajudar a melhorar e escola, pra você estudar melhor, pra você ter uma coisa diferente, mas “tipo”, eles não “ajuda””. “Ano passado eu participei do grêmio, tipo, a gente conseguiu fazer bastante coisa, porque, tipo, a gente ficava “insistino””. “A gente fez horta, a gente fez a festa junina, a gente colocou o *wifi* na escola, a gente fez um monte de coisa, mas foi bem difícil conseguir”. (F) “Eu acho que o povo da manhã não se candidatou com o grêmio porque já se decepcionou com o grêmio, desde quando eu entrei aqui [na escola], desde quando eu estudava de tarde até esse ano, a maioria dos “grêmio” não fez quase coisa, só o dela [sujeito D], o único grêmio que eu vi nessa escola foi o dela”. “Teve eleição só que eu nunca vi os “integrante” do grêmio”. “Aí o povo da manhã “tava” meio decepcionado e nem participou, só o povo da tarde que “tava” meio empolgado”. [pergunto qual o maior problema da escola pra eles] (C) “ A falta de professor e os alunos que “num” “qué” aprender”. (F) “Como eu tava falando lá na reunião com a coordenadora, é o respeito de aluno e professor, um não respeita o outro, mas pra respeitar o outro, tem que receber respeito, e ninguém recebe respeito nem dá respeito, então não tem como conciliar essas duas coisas, então é aluno e professor”. (C) “A diretora nova que entrou agora tá deixando menos aula vaga, tá arrumando mais substituto, “mais” ainda assim, os “professor” “falta””. “E a maioria falta, por exemplo, a professora de Biologia ano passada, “tava” “faltano” porque não gostava de dar aula pra gente, eles faltam porque eles querem, não faltam porque “precisa”. (D) “ “Mano”, eu não gosto dessa diretora”. (C) “Ah, ela é “da hora” ”. (D) “Tudo pra ela é motivo de suspensão, ela não sabe resolver nada”. (E) “Não sabe, mesmo”. (C) “É pra por medo nos “outro””. (D) Ah, “cê” faz bagunça e vai pra casa, fica lá, uns três dias em casa, ah, que legal”. [perguntei se já foram suspensos, nenhum deles foi]. [perguntei se gostariam de falar mais alguma coisa sobre a Escola] (C) “Ó, por exemplo, os alunos. Na sexta e sábado passaram o dia colocando isso aqui [bandeirinhas e enfeites juninos], a maioria já foi tirado, teve gente que veio no sábado, queimar isso daí”. “Essa semana, soltaram bomba na Escola, três vezes, já”. (E) “Dentro da sala de aula”. (F) “O “maluco” foi suspenso porque tacou a bomba perto do botijão de gás”. [perguntei sobre a interclasse e festa

junina, se gostavam] (D) “Sim, porque, querendo ou não, a interclasse é a única coisa que interage todas as salas e tira a gente da rotina, sabe?” “Eu acho que devia ter mais coisas assim, porque, “mano” ficar só sala, sala, sala, fazendo matéria, fazendo esses “baguio” copiando texto, fazendo apostila, é chato”. “Ninguém gosta de estudar assim, tipo, por exemplo, Biologia, Física, Química, tem, tipo, ah, tem duas aulas na semana, pelo menos uma a gente ir no laboratório fazer alguma coisa diferente”. “Educação física, a gente fica uma na sala e vai uma pra quadra”. “Uma coisa mais diferenciada, não sala, texto, apostila”. (F) “A professora de Química tá querendo limpar a sala de química, lá, ela juntou uns “aluno”, mas precisa de “coisa” pra lixar os “armário” e de gente pra ajudar, sabe?” (C) “A biblioteca passou o ano inteiro fechada, abriu três “dia” e depois já fechou de novo”. “A sala de informática, raramente usa”. (D) “Só usa a sala de informática, o professor de história, ele não passa apostila, ele passa mais pesquisa, tipo pra gente entender mais do assunto, a gente vai pra informática”. [pergunto se acham melhor essa aula](C) “Às vezes”. (D) “Ah, um pouco, porque querendo ou não você vai “tá” lendo aquilo, pesquisando e tentando entender, se você não entender, “cê” chama ele, daí ele te explica certinho, daí você tenta...”. (C) “Só que às vezes o professor mistura, por exemplo, tem problema com a sala dela na informática e é a nossa vez de ir também, aí ele não leva porque acha que vai ter problema também, aí acaba castigando todo mundo”. (D) “Mais ou menos”. (C) “Ué, os “muleque” pularam o muro lá na interclasse e por causa deles ficamos uma semana sem interclasse”. (E) “Mas ó, sabe por quê? Querendo ou não, a interclasse é pra todo mundo e eles não deixam todo mundo ir”. “Esse ano, a interclasse eles fizeram com nome”. (D) “Foi a diretora”. (D) “Porque assim, todos os anos, todas as salas desciam, “independente” se “vai” jogar ou não, esse ano a diretora não deixou, colocou na lista quem ia jogar, aí só eles descem, pra não ficar parado lá, sem fazer nada”. (F) “Tá bem errado isso, só a sala que vai jogar, descer”. (D) “Tem que descer, porque querendo ou não, é uma coisa pra gente”. “Que coisa é essa? “Cê” vai jogar, desce, se não vai, fica na sala fazendo matéria”. (C) “Não é certo nem ele perder matéria e nem eles perderem o jogo”. [pergunto se acham que aprendem mais dentro ou fora da Escola] (D) “Fora”. (F) “Fora”. (E) “Fora”. (C) “Fora, não estudando focado ou “a risca” da sala, por exemplo, estudar biologia fora é muito mais fácil do que aprender com um substituto ou

sem um professor”. (D) “O substituto só vem passar texto”. (E) “Manda copiar texto”. (F) “Uma aula interativa chama mais a atenção dos “aluno”. “Os “aluno” não “quer” ler livro, mas se pegar a mesma coisa do livro e colocar na tela do computador, eles vão ler, a mesma quantidade de texto que tem num livro, se tiver na tela do computador “vai ler”. “Aula interativa é melhor, porque sai da rotina e vai pra informática e fica tudo no mesmo lugar e no mesmo grupo”. (D) “Eu tive um professor que passava matéria no slide, ele colocava no projetor, aquele “negócio” assim, virado pra lousa, ele passava matéria mas era diferente, ele passava filme também, interagia com a gente, aí ficava mais divertido”. [perguntei se assim dava mais vontade de aprender] (D) “Claro que dava! Tipo assim, a sala inteira parava e olhava pra lousa, era no sétimo ano e a minha sala era a pior, na aula dele todo mundo prestava atenção e fazia”. “Porque querendo ou não, é uma aula diferente”. [Perguntei sobre a relação deles com os professores, comentaram sobre a má relação com a professora de inglês] (C) “Ela não ensina inglês na aula de inglês”. (E) “Ela dá matemática, às vezes, na aula de inglês”. (F) “Ela deu aula de artes pra gente, esses dias”. (C) “Ela ensinou pra gente as profissões do cinema, porque a gente tem que saber quando a gente crescer”. “Ela pediu pra gente fazer a apostila inteira, cada grupo fazia uma e depois apresentava na lousa e ela nem corrigiu pra ver se “tava” certo, depois na hora de dar nota, ela deu de acordo com o que ela conhecia a pessoa. A apostila de uma colega nossa, ela olhou a apostila e “tava” completinha, ela deu 6. Ela conhece ele [Sujeito F] faz tempo, ela não olhou nada e deu 10, por conhecer”. (F) “Não tinha nada na apostila, porque eu tinha perdido minha apostila”. (C) “Até ele [sujeito F] que tirou 10 achou errado e foi lá falar”. (F) “Eu fui lá falar com o diretor que eu tinha perdido a minha apostila de inglês, aí peguei e fiz uma página, aí o que tinha escrito no caderno era pra escrever 10 “coisa” lá que ela tinha passado na lousa, eu copiei 6, não, copiei 5 e meia. Ela não olhou meu caderno, não olhou minha apostila e me deu 10, a menina lá, fez tudo da apostila, “tava” “completo” e tirou 6. Ela nem chegou a dar visto pra mim”. (D) “A primeira prova dela pra fechar o primeiro bimestre, foi caça-palavras! É serio, foi caça-palavras”. (C) “E nas “prova” também, ela faz umas “coisa” “absurda”. A gente assistiu um filme e ela perguntou a duração exata do filme, perguntei se ela queria que colocasse os segundos também e ela disse que o tempo que eu colocasse “tava” bom. Então se

colocasse que o filme “era” 5 horas, “tava” bom”. (D) “ “Cê” não viu a prova que ela deu pra mim, “tipo”, “cê” batia o olho no texto e já respondia a pergunta”. (C) “Se ela não acredita na nossa capacidade de fazer alguma coisa, como é que a gente vai acreditar na dela?”. (D) “Na minha sala ninguém faz, só eu”. (E) “E eu, porque copio de você”.

Ensino Médio, 3º Ano, turma B, 2018: sala dos professores: entrevista coletiva

Sujeitos (G, H, I):

1- (G) “Vou falar a verdade. Sociologia não é uma das matérias que me “interessa”. Na verdade, eu “tô” pouco interessada na maioria das matérias, mas sei lá, Sociologia pra mim é “como” tanto faz como tanto fez, querendo ou não, eu não aprendo muito com o professor de Sociologia, porque ele senta e manda a gente fazer a apostila, mesmo que ele explique lá de pé por “umas” meia hora” e eu não escute, né, porque eu “tô” “dormino” ou fazendo outra coisa e acabo não aprendendo e acabo ficando desinteressada. “Não gosto de Sociologia”.

2- (G) “ “Vô” te falar que eu não sei responder nenhuma dessas”. (H) “Acho que ela não gostou de nenhuma” (risos). (G) “Não é questão de não gostar, sabe, tipo, o professor “tá” ali é como se não “tivesse” ”. [pergunto se o sujeito G não lembra de alguma aula diferente, em que o professor mudou a rotina pra explicar a matéria] (G) “Não, porque ele sempre faz a mesma coisa. Ele chega, aí fica “de” pé explicando por meia horinha, aí ele pega e passa lá as páginas”. (H) “Detalhe, ele fala com a parede porque não tem ninguém prestando atenção”. (G) “É, ele grita, fica ali gritando e falando sozinho, porque ninguém presta atenção na aula dele. Nem só a questão dele, acho que a maioria dos professores fala sozinho”. “E é isso, ele senta, passa a página e eu que já não presto muita atenção, quando eu resolvo fazer eu não sei, porque eu não prestei atenção na explicação dele”

3- (G) “Eu, sinceramente, assim, gosto quando os diretores e até mesmo professores, escutam as “ideia” dos alunos”, mesmo que não seja muito, porque tem coisas que a gente

pensa que os professores falam que não pode acontecer aqui dentro da escola, mas a gente não pensa nada demais, sabe... é uma coisa boa “pa” escola só que eles “fala” que não pode, ou é questão de verba ou é questão de diretoria mesmo, essas “coisa” assim”. (G) “Mas eu gosto quando eles escutam as nossas “ideia”, escutam o que a gente “pensam” dos professores porque pros professores, os alunos não fazem e “tal”, mas também é difícil entender os professores”. (G) “Ah, o que eu não gosto é um pouco da liberdade que eles deixam pra essas pessoas, assim [bagunceiros]. Sei lá, parece que as pessoas que mais desrespeitam, são as que mais tem liberdade pra fazer as “coisa”, que acabam “botando” medo, não sei, mas eu acho que eles deveriam agir diferente”. [pergunto se sujeito G acha que devam existir mais regras na escola] “É, e também não é questão de regras, porque mesmo tendo regras ou não, depende da gente respeitar ou não, mas eu acredito que tenha umas pessoas aí que “acha” que tem mais liberdade, acho que não deveria ser desse jeito”. [pergunto sobre as aulas em que A não presta atenção, porque acha que isso acontece] “Não que eu não queira aprender, não que eu não goste de sociologia e da aula...É que é difícil você entender um professor que fica só ali falando e falando e falando e falando, só falando. Nem sempre “cê” vai “tá” ali meio que “compreendeno”, sabe?” (H) “Mas é que ele falando e “mai” 10 falando junto”. (G) “Mas não é nem sempre a questão dos “aluno”, ele fica ali falando e falando e falando e ninguém aprende, do mesmo jeito que ninguém aprende só escrevendo na lousa e passando a resposta, ninguém aprende só ouvindo”.

1- (H) [Quer ser professor, comprou os próprios diários de classe e os preenche com os controles de falta, conteúdo das aulas...] (H)“Vou falar que não é uma das minhas matérias favoritas. Não é nem questão do professor, ele também tem um ponto, mas não é nem questão dele. Nenhuma das matérias dele [o mesmo professor dá as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia] eu gosto, Filosofia, Sociologia e História não são matérias legais, são matérias que eu não entendo nada, eu faço lá, mas não entendo nada da matéria”. [pergunto por que o sujeito H acha que isso acontece] (H)“o professor não explica direito porque a sala própria não deixa o professor explicar, o pessoal fala que o professor chega e senta, não explica, mas por quê? Porque a sala não deixa ele explicar, a sala não colabora também”.

2- (H) “Esse professor [atual] deu aula pra gente a partir do segundo colegial, o outro professor chegava na sala e passava um texto do tamanho do mundo, ele começava num canto da lousa e terminava no outro, de ponta a ponta na lousa, eu copiava de vez em quando”. “Uma vez só que a aula dele foi legal, quando ele trouxe café da manhã, aquele dia que foi bem no comecinho do bimestre, que ele trouxe café da manhã “pa” “nóis” na sala, aquele dia foi “da hora” ”. [pergunto se lembra de mais alguma aula diferente, que tenha gostado] (H) “Não, até porque ele passava o texto lá e explicava e ninguém “tava” nem aí pro que ele “tava” “falano” ”. [pergunto se lembra de ter ido à sala de vídeo] (H) “Ah, lembro que ele passava uns “filme” bem “tosco” ”. (G) “É tipo, coisa normal, sabe... Não é nada diferente que fale, ah, hoje a gente vai aprender uma coisa, aprender, só que de um modo diferente ou de uma forma diferente, sabe? Não, é bem difícil! Eu acredito que a última vez que a gente fez uma gincana, algo assim, foi com a professora de biologia, acho que foi ano passado, se não me engano, que ela sempre pegava umas “pecinha”, sabe, e dava pra gente, aí a gente tinha que falar sobre aquela pecinha da roda. Desse jeito sabe? Que a gente aprendia, só que de um modo diferente. Hoje o professor só escreve, só passa apostila, ninguém aprende mais desse jeito, e outra, tem a resposta na internet, mesmo que a gente seja errado de procurar lá, é a forma mais fácil da gente aprender, porque se a gente não aprende na sala, como querem que a gente aprenda?”. (H) “Se não querem que a gente “procura”, então porque colocam a resposta assim fácil na internet”? (G) “Querendo ou não, a gente procura porque a gente quer, eu “mesmo”, “tô” até com preguiça de procurar na internet, aí eu chego na sala, pego a apostila dele [sujeito H], copio assim, mas se eu quisesse, já tinha todas as minhas “apostila” feitas, sabe... completa pela internet, resumia e pronto! Bem difícil hoje o professor fazer algo diferente com a gente, pra gente sentar e conversar, sabe... de um jeito diferente, não só falar sobre aquilo, aquilo, aquilo...” (H) “O único professor que ainda tenta se esforçar é o de matemática, ele tenta, ele chega, é que agora ele tá de licença e não “tá” vindo, mas ele chega e tenta explicar”. (G) “É triste (expressão facial de decepção) ”.

3- (H) “Acho que uns 6 ou 7 anos”. “O que eu acho bom, deixa eu ver... O que eu acho bom é que os professores são bem capacitados, é... são bons, mesmo que alguns quase não venham, são bons”. (H) “E o que eu não gosto é esses “muleque” que ficam em todas

as salas, menos na deles” [pergunto se a escola faz alguma gincana, ou outra atividade que o sujeito H goste] (G) “Interclasse”. (H) “Mas eu não gosto de interclasse, eu não gosto nem da aula de educação física, quem dirá, da interclasse”. “O que eu gosto? “Vixe” é difícil achar alguma coisa boa aqui nessa escola”. (H) “Tem algumas matérias que eu mais gosto. Química, Física e Biologia são as matérias que eu mais gosto”.

1- (I) “Não sei, por um lado é bom, porque, tipo, aprender sobre a sociedade... Tem muitas coisas que a sociedade não aprova e que a Sociologia está lá “pa” quebrar, entendeu... Pra explicar tudo sobre, “da” onde veio, como aconteceu, quando... É bom, “mais” não é uma matéria que eu falo que eu gosto mais”. (I) “É legal aprender, só que o professor não colabora também, então...” [pergunto se o sujeito I acha a matéria importante] “Sim, acho importante”.

2- (I) “Bom, “a” que eu não gosto, são as aulas dele, acho que quase toda semana, porque não tem nada diferente, tipo nada”. “A que eu gostei, eu acho que foi uma do ano passado, era a aula dele, só que não foi ele que deu a aula”. (I) ““Veio” umas “menina” da Unesp e como os “povo” da sala “é” muito, sei lá... meio retardado, tem aquela questão de diversidade e racismo, que acontece dentro das escolas sempre. E elas pegaram, fizeram uma roda e explicaram tudo sobre racismo e diversidade, acho que foi uma aula boa”. (H) “foi, foi mesmo”. (H) “Esse negócio de um professor com 3 “matéria” também, vou te falar que esse ano “economizaro” com os “professor””. (G) “É legal conversar, sabe... não ser igual aquele professor que já chega na sala e fala: “vamo” fazer tal página” ou que chega já “escreveno” ”. (G) “É legal você ter um professor que “tá” ali pra explicar ou relembrar a aula anterior, se você passou matéria ontem e não deu tempo de “acaba”, relembrar sempre é bom, mas os professores que não chegam e explicam... Tudo bem que os alunos não “colabora”, não “tô” falando que a gente tá totalmente certo, a gente não “tá” também, mas o professor que só chega e senta e não explica, sabe... a gente não tem meio que uma intimidade, é chato, a gente não tem interesse sabendo que ele não “tá” ali pra explicar direito”. (G) “O professor de educação física chega e senta e conta umas “experiência” na aula da vida dele, só que a favor da aula, não foge da aula, mas é legal assim... O professor de Sociologia não”.

3- (I) “Já faz 8 anos que eu “tô aqui”. [pensa, demora pra responder sobre o que gosta, enquanto isso, G fala] (G) “É que é bem difícil, vamos dizer que é a primeira vez, desde a quinta série que alguém chama a gente pra “perguntá” sobre isso, de verdade, a única vez que eu me lembro, desde a quinta série, de alguém chegar e perguntar o que os alunos realmente acham, é a primeira vez... então não tem muito isso, eu realmente gosto quando os professores, ou os diretores mesmo, se interessam em escutar o que os alunos tem a falar” . (I) “O que eu não gosto, deixa eu ver... Tem que ter mais pulso firme, tem muita liberdade, mesmo que “tenha” regras, mas existe muita liberdade”. (H) “Tipo, o “cara” não obedece a regra e acontece o que... toma uma suspensão de uns “dia” aí... Pra quem não gosta de vir pra escola, suspensão é prêmio! Ou vai tomar uma ocorrência que na maioria das vezes não dá em nada”. [pergunto se acham a escola muito livre de regras] (I) “É, livre até demais! Tem muita gente que não estuda, vem pra escola e pula o muro”. (H) “Vem pra escola pra qualquer coisa, menos pra estudar!” (G) “Tudo bem que os “aluno” não obedecem as “tiazinhas” [inspetores] que ficam aqui falando pra não fazerem as coisas, mas não adianta, sabe... Querendo ou não, acho que os “aluno” “anda” meio revoltados das “ideia”... Realmente, com os “aluno” mesmo, eu não sei o que fazer... A gente pensa em umas ideias pro professor e “tal”, só que eu também penso na forma “que” eles pensam da gente, sabe... Deve falar: o que que vai fazer com isso daí, se não obedece? Eu penso na parte deles também e acredito que seja por isso que a gente não tenha, assim, um diálogo deles se “interessar” em saber o que a gente pensa da escola, de dar uma aula que possa realmente mudar...”. [pergunto se acham que o maior problema da escola são os alunos] (G) “Acredito que sim”. (H) “Sim, porque o aluno faz a escola”. (I) “Sim e não, acho que os professores precisam prestar mais atenção no que está acontecendo”. [Soltaram 3 bombas na escola durante a semana] (G) “Ninguém liga mais pra escola, sabe... Se vai quebrar a regra, se vai tomar suspensão, se o diretor vai chamar na sala... Falo que se os “professor” parassem pra escutar os “aluno”, eles iam escutar muita merda, mas os interessados também iam falar que gostariam que a aula mudasse, que fizessem isso e aquilo na aula...” [pergunto ao sujeito I o que gosta] (I) “Interclasse é uma coisa diferente, pra distrair, sair da rotina de ficar na sala escrevendo o dia inteiro”. (G) “Pensando pelo lado de todo mundo, acredito que gostem de sair da sala, fazer alguma

coisa diferente, tem que interagir... Ficar na sala o dia inteiro é chato pra “cacete”, eu durmo, esses dias todos tenho dormido”. (H) “Numa aula legal, que o professor dá aula e explica mesmo, não é chato ficar na sala, o que é bem raro de acontecer”. (G) “É bem difícil, mesmo que quem esteja perdendo sou eu, é bem difícil me interessar, prestar atenção em alguma coisa, dizer que “tô” ali, que eu gosto... Mesmo que quem esteja perdendo “sou” eu ”. (H) “Essas matérias do professor de História, Filosofia e Sociologia... fico pensando pra que nós vamos usar essas matérias na vida...” (C) “Eu “morro de morrer” de ter aula com o mesmo professor todo dia”. (I) “Não, pra que você vai usar Sociologia... Sociologia o nome já fala, sociedade, então você vai aprender muita coisa sobre a sociedade que você não sabe... Você saberia todos os seus direitos, que você tem, sem a Sociologia... se ninguém falasse?” (H) “História, pra que que “nóis” “vamo” usar o passado?” (I) “Pra você saber suas origens”. (G) “Querendo ou não, todas as matérias são importantes, não tem uma matéria que não seja importante... É que “tá” chato de aprender, “tá” chato mesmo”. (G) “O antigo professor de matemática explicava mesmo, sabe... é muito legal quando o professor tem uma conversa, chega ali e diz que a gente vai fazer “tal” coisa, conversa, sai do assunto, mas na matéria... interage com a gente e a gente consegue interagir com ele... na aula dele, acredito que seja uma das “aula” que todo mundo ali interagia... ele explicava e dava pra entender, sabe quando o professor consegue entrar na sua mente?!” (I) “se precisasse explicar trezentas mil vezes, ele “explica” ”. (G) “A professora de matemática, ela chega na sala, nem apostila ela faz direito, ela diz que aqui em Marília não tem mais professor de matemática formado aqui... A professora de matemática chega, senta a bunda na cadeira e passa a lousa inteira pra copiar no caderno e a prova dela, as respostas “tavam” todas no caderno... Acredito que mesmo que eu não tenha nada, porque eu não fiz, acredito que ela tenha que passar uma prova que tenha a ver com a matéria do caderno. Ela deixou a gente consultar, a gente não aprendeu a fazer a conta, porque a gente copiou, a gente simplesmente copiou”. (H) “Ela não é professora de matemática, ela é formada em biologia, mas ela precisava completar a carga... Esses “dia” “tivemo” que sair da sala e pedir ajuda da coordenadora [que é professora de matemática] pra fazer a conta, porque ela também não “tava” “sabeno” ”. (G) “É, do mesmo jeito que a gente pensa coisas dos “professor”, eles também

“pensa” da gente, querendo ou não, eles “tão” aqui pra dar aula e a gente tá aqui pra estudar, eles vivem falando pra gente que eles estão ali, dando aula, terminaram o estudo, a gente que tá estudando, mas acho que eles aprendem também um pouco com a gente... A gente tá aqui pra estudar, pra ser alguma coisa lá na frente, mas a gente pensa também algumas coisas sobre eles, mesmo que eles né... tenham mais poder de pensar sobre a gente, que a gente “tá” mais errado que eles”. (I) “Acho que falta mais exigência de quem “tá” superior a gente”. (G) “Os professores não são errados, eles só não interagem com a gente, eles só não pensam que ouvir a gente seria bom...”. (G) “Ah, ninguém se importa mais... pensando “dum” jeito assim, sabe? Os professores já “tão” formados e “tão” aqui pra passar “aula”, se a gente não quiser aprender, quem vai sair perdendo somos “nóis””. [pergunto se acham que a escola está perdida] (G) “Mais ou menos”. (H) “São os alunos”. (I) “Um pouco, mas são os alunos... a escola também, porque se os alunos “tão” perdidos e eles que fazem a escola...” (G) “Tem erros nos professores, essa falta de diálogo, mas “é” os alunos”.

Questões feitas ao professor de Sociologia - ministra aulas de Sociologia, Filosofia e História -: formado em Filosofia, estudou e estagiou nessa Escola.

1- Para você, o que é ensinar?

2- Por quê ensinar Sociologia?

3- Há quanto tempo você trabalha nessa Escola? Em quais aspectos a Escola favorece e em quais desfavorece o seu trabalho?

1- “Bom, primeiro porque eu gosto, e não tem algo, muito assim, além disso... E eu gosto do esquema de trabalho docente, a questão do horário ser maleável, acho que é uma das poucas profissões em que você tem férias, férias não, recesso no meio do ano, que é uma coisa boa. Então esse tipo de coisa, eu acho que ainda te dá um certo grau de autonomia, que você não tem em outra profissão, só que assim, a condição de trabalho é “hard”, né, pesado”. “Então é mais ou menos isso”.

2- “Bom, por que ensinar Sociologia... Tem várias respostas, a primeira delas é que o meu cargo não é de Sociologia, eu sou formado em Filosofia e Pedagogia... e eu dou aula de Sociologia, porque, com o fechamento de salas, eu não tenho a minha carga horária na minha disciplina e pra não ter que pegar aula de Filosofia em outra Escola, eu sou obrigado a pegar as aulas de Sociologia, então é uma questão mais prática do que intencional, mas eu gosto de dar aula de Sociologia, eu acho que entre as aulas de Filosofia e Sociologia, as de Sociologia os alunos gostam mais, porque a Filosofia, embora trate de assuntos bem da realidade deles, acaba partindo um pouco mais pra uma “coisa” que depende de um contexto histórico, mais antigo, depende mais de uma abstração”. “Agora, na Sociologia, tem alguns temas, não todos, por exemplo, no terceiro colegial, agora no segundo semestre, eles gostam bastante porque começa a entrar no tema das eleições e quando casa com o ano eleitoral, de 2 em 2 anos, eles gostam bastante, então eles conseguem relacionar com o bairro... Mas assim, pouco, porque a galera tem uma limitação pesada aqui”.

3- “Esse é o meu quarto ano nessa Escola”. “O ponto que mais me favorece é que eu conheço bem a Escola. Estudei aqui, fiz estágio aqui e dou aula aqui, então coincidiu de eu não estar surpreso com a escola”. “O segundo ponto que favorece o meu trabalho é que eu moro a 200 metros daqui, isso me favorece e por isso não tenho nenhuma intenção em sair daqui, qualquer outra proposta de trabalho teria que me pagar muito mais pra eu ter que me deslocar, porque a grana que você vai gastar em transporte, perder qualidade de vida morando longe da escola, não compensa, né?! Teve um ano em que eu trabalhava em Marília, Garça e aí, de 15 em 15 dias, eu ia pra São Paulo. [Por quê?] Foi o pior ano da minha vida, porque você perde muito tempo no transporte, e dar aula é aquela coisa, quanto mais aulas você dá, menos você ganha, se você for levar em consideração, for dividir o salário por número de aulas, o ideal é você dar menos aula, que o valor hora aula é maior, isso é um ponto que me favorece muito”. “Agora o que desfavorece o trabalho, o primeiro ponto é a questão estrutural mesmo, não a local, porque todos os problemas que a escola tem, em grande parte é como o Estado gere a educação, não é a questão pontual, o Estado coloca várias propostas de solução de problemas, algumas delas, são modelos importados dos americanos, em que meio secretamente, grandes fundações,

mandam pacotes educacionais pro Estado e a ideia é que você primeiro faça um “negócio” chamado “brainstorm”, você já imagina fazer um “brainstorm” aqui ? [bairro onde a Escola se localiza]. Que é aquela “parada” que a gente tá fazendo faz um tempo aqui [conjunto de regras de convivência na Escola], mas continua com várias ações, vem um protocolo do que fazer, pra que você identifique os problemas e crie soluções dentro da Escola. O problema é que todos os problemas daqui, não são passíveis de solução pela Escola, vários problemas, por exemplo, excesso de alunos por sala, essa sala tem mais de 40 alunos, aqui tem salas com 45. Essa não é uma questão metodológica, de conhecimento. Por exemplo, o fechamento massivo de salas”. “Eu, por exemplo, no primeiro ano que trabalhei nessa Escola, tinham salas no noturno, aí depois foi pra 4, 3 e esse ano não tem noturno, eles tiraram o noturno, aí, o que acontece, os alunos que trabalham, que geralmente tem um perfil um pouquinho mais centrado nos estudos, foram pra uma escola localizada na região mais central da cidade e a galera que dá problema, que não curte estudar, que vai pra noite, porque é mais light, veio pra manhã e desestabilizou a manhã”. “Então, assim, como é que você lida com essas questões? Não é uma questão metodológica”. “A questão, por exemplo, de defasagem que a gente tem, por conta, em grande parte, da progressão continuada, que não que a ideia de progressão continuada seja ruim, mas como ela foi implementada é ruim, os alunos chegam no terceiro colegial analfabetos funcionais”. “Como é que você trabalha Sociologia, História, Filosofia, que são disciplinas que dependem fundamentalmente da leitura de textos... Não tem como trabalhar, você pode fazer uma dinâmica, bater um papo, mas assim, a gente “tá” fingindo que não há um texto, tem que ler, como é que você lê com alunos que não sabem ler? Não é 1, não “é” 2, é uma boa parte dos alunos... São problemas estruturais que não dependem muito da nossa ação, então, por outro lado, você tem a gestão escolar, que trabalha no sentido de... por exemplo, o Estado fez recentemente uma chamada de concurso grande pra diretor escolar, o Estado de São Paulo vai na contra mão do que os teóricos e pedagogos falam sobre uma gestão democrática, em que o diretor fosse eleito pela comunidade escolar, não só por professores, mas pelo grupo como um todo, o Estado de São Paulo tem um mundo de gente, que nem, essa galera em estágio probatório vai rezer a cartilha do Estado, que é não deixar você trabalhar”. “Antes disso, que não abriram

concurso pra diretor, era tudo diretor indicado, aqui, por exemplo, na Escola, em 2015, quando teve a reorganização, essa Escola teve uma tentativa de ocupação e no ano seguinte, designaram um diretor próprio aqui, tiraram quem “tava” aqui, justamente pra massacrar a galera, então ele fechou sala, brigou com um monte de professor, deu o maior trabalho, então, você vê que o raio de precarização é intencional, não é, assim, uma coisa aleatória, por falta de conhecimento, porque é um burocrata que está lá e não sabe o que está fazendo, eles fazem de propósito, embora nem todo secretário de educação seja educador, né, o que é um problema”. “Então, o que mais atrapalha o nosso trabalho é o Estado”.