

Maiara Coroquer Essi

Diálogos Sociológicos:

Uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Marília

2023

Maiara Coroquer Essi

Diálogos Sociológicos:

Uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC-UNESP, campus de Marília/SP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti.

Marília

2023

Ficha catalográfica

E78d	<p>Essi, Maiara Coroquer</p> <p>Diálogos sociológicos : Uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-Crítica / Maiara Coroquer Essi. -- Marília, 2023</p> <p>197 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientador: Marcelo Augusto Totti</p> <p>1. Diálogos sociológicos. 2. Ensino de Sociologia. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Sociologia pública. I. Título.</p>
------	---

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.

Maiara Coroquer Essi

Diálogos Sociológicos:

Uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio),
da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” – FFC-UNESP – Campus de Marília/SP.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP (Marília)
Orientador

Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP (Marília)

Prof. Dr. Vitor Machado
Faculdade de Ciências – FC/UNESP (Bauru)

Marília, 30 de março de 2023.

À minha família, pelo amor incondicional, por estarem sempre ao meu lado e acreditarem em mim, me mantendo forte e perseverante.

Aos meus estudantes, pela força e inspiração que se renovam diariamente minhas práticas.

A todos os profissionais da educação que, apesar de tudo, mantém-se na trincheira acreditando na transformação pela educação.

AGRADECIMENTOS

À minha família: meu companheiro José Antônio, que segurou a minha mão e me manteve forte e confiante; meus pais e meu irmão, que representam a base de quem eu sou e a quem guardo toda a gratidão por todo o esforço que fizeram para que eu chegasse até aqui.

À Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP, pela seriedade e compromisso com a educação e a pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, pela oportunidade de formação de qualidade aos profissionais da rede pública de ensino.

Aos membros da banca, Prof.^a Sueli e Prof. Vitor Machado, por aceitarem ao convite e por suas valiosas contribuições.

A todos os professores e professoras do ProfSocio que, cada um à sua maneira, se fazem presentes nesta pesquisa e na minha prática. Prof.^a Sueli e Prof.^a Valéria, em especial, meu muito obrigada. Nossas trajetórias se cruzaram em 2009 e desde então as admiro e estimo profundamente.

Em especial ao meu orientador, professor Marcelo Totti, pela paciência, por todo o aprendizado e, sobretudo, por acreditar em mim. Isso foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto professora-pesquisadora.

Aos amigos da turma 2020/2021 do ProfSocio. Juntos aprendemos, compartilhamos risos e angústias e vivenciamos as contradições de ser professor-pesquisador.

Aos meus amigos da vida, pela compreensão, apoio e parceria. Sou grata por se alegrarem sempre com minhas conquistas pessoais e acadêmicas.

À Escola Estadual “José Inocêncio da Costa”, na figura da gestão pela autorização da pesquisa, e aos professores que vivenciaram essa jornada de pesquisa ao meu lado, dando suporte sempre que preciso. Agradeço especialmente à Elaine, pelas trocas e pela leitura do meu trabalho.

Aos estudantes que participaram ativamente da pesquisa, pela confiança, disponibilidade e respeito. Serei eternamente grata por fazerem parte da minha história.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

(Dermeval Saviani)

RESUMO

A pesquisa intitulada “Diálogos sociológicos” foi realizada com o objetivo de aliar o conhecimento sociológico às demandas dos estudantes, por meio da elaboração de aulas de Sociologia a partir de sugestões de temas dos próprios alunos. Executado desde 2016 enquanto um projeto escolar, apresentava bons resultados. Porém, havia, em alguns momentos, falta de objetividade nas discussões. Com o objetivo de suprir a ausência de ordem metodológica constatada, a partir de uma reflexão sobre os pressupostos epistemológicos que orientam a prática docente, construiu-se a pesquisa sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, por meio da proposição de sequências didáticas derivadas de temáticas sugeridas pelos estudantes, a duas turmas da Primeira Série do Ensino Médio da Escola Estadual José Inocêncio da Costa, em Matão/SP – escola que aderiu ao PEI (Programa de Ensino Integral) híbrido no ano de 2022, gerando alguns elementos de análise para além do projeto. A pesquisa se ancorou em reflexões acerca do lugar da Sociologia, da docência e da juventude num contexto de retrocessos educacionais fomentado pela conjuntura de Reforma do Ensino Médio. Em contraposição, ressalta-se a defesa de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, com destaque para os elementos teóricos e didáticos da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2021a). A metodologia materializou-se por meio da pesquisa-ação, onde foi possível articular as esferas de professora-pesquisadora, bem como fazer adequações durante o processo de aplicação das sequências didáticas visando superar as limitações em curso. As produções dos estudantes foram analisadas buscando encontrar elementos de superação do senso comum e, conseqüentemente, de apropriação do conhecimento sociológico como meio para a compreensão da realidade. Os resultados apresentados demonstraram-se qualitativamente novos acerca da totalidade social, superando o sincretismo inicial e, portanto, comprovando a possibilidade de uma nova prática social ao ensino de Sociologia nos moldes da Pedagogia Histórico-crítica.

Palavras-chave: Diálogos sociológicos. Ensino de Sociologia. Pedagogia histórico-crítica. Sociologia pública.

ABSTRACT

The research entitled “Sociological Dialogues” was carried out with the aim of combining sociological knowledge with the demands of students, through the elaboration of classes based on suggestions of themes from the students themselves. Executed since 2016 as a school project, it presented good results. However, there was, at times, a lack of objectivity in the discussions. With the aim of making up for the lack of methodological order found, based on a reflection on the epistemological assumptions that guide teaching practice, the research project was built from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, from the proposition of didactic sequences derived from themes suggested by the students, to two classes of the First Grade of Secondary Education at the José Inocêncio da Costa State School, in Matão/SP – a school that joined the hybrid PEI (Integral Teaching Program) in the year 2022, generating some elements of analysis beyond the project. The research was anchored in reflections about the place of Sociology, teaching and youth in a context of educational setbacks fostered by the conjuncture of High School Reform. In contrast, the defense of counter-hegemonic pedagogical practices is highlighted, with emphasis on the theoretical and didactic elements of Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2021a). The methodology materialized through action-research, where it was possible to articulate the teacher-researcher spheres, as well as to make adjustments during the process of applying the didactic sequences in order to overcome the ongoing limitations. The students' productions were analyzed seeking to find elements to overcome common sense and, consequently, the appropriation of sociological knowledge as a means for understanding reality. The results proved to be qualitatively new regarding the social totality, overcoming the initial syncretism and, therefore, proving the possibility of a new social practice for teaching Sociology along the lines of Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Sociological dialogues. Teaching Sociology. Historical-critical pedagogy. Sociological imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

Quadro 1: Modelo didático elaborado pela pesquisadora nos moldes da PHC a partir das contribuições de GASPARIN (2020).	58
Quadro 2: Sistematização das temáticas sugeridas pelos estudantes.	70
Quadro 3: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 1 – “A fome no Brasil”.	72
Quadro 4: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 2 – “Conflitos pela terra”.	72
Quadro 5: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 3 – “Gênero e sexualidade”.	73
Quadro 6: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 4 – “Questão racial no Brasil”.	74
Quadro 7: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 5 – “Xenofobia e intolerância religiosa”.	75
Quadro 8: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 6 – “A saúde pública no Brasil”.	76
Quadro 9: Taxa de participação na SD1: A fome no Brasil, por turma	142
Quadro 10: Taxa de participação na SD 2: Conflitos de terras, por turma.....	143
Quadro 11: Taxa de participação na SD 3: Gênero e sexualidade, por turma.....	145
Quadro 12: Taxa de participação na SD 4: Questão racial no Brasil, por turma.....	146
Quadro 13: Taxa de participação na SD 5: Xenofobia e Intolerância religiosa, por turma....	147
Quadro 14: Taxa de participação na SD 6: A saúde pública no Brasil, por turma.....	148

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo de classificação dos temas elaborado pela pesquisadora.....	26
Figura 2: Modelo de classificação das sequências didáticas elaborado pela pesquisadora.....	68
Figura 3: Organograma elaborado pela pesquisadora.	80
Figura 4: Sequência de slides elaborado e apresentado pelos estudantes B1 e B3, contendo a síntese do conteúdo da SD.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 5: Cartaz sobre a relação entre fome e desperdício elaborado pelo estudante A4.	87
Figura 6: Cartaz “Desperdício de alimentos no Brasil”, elaborado por B6, B10 e B11.....	89
Figura 7: Esboço de cartaz realizado pelos estudantes A8, A14, A16 e 19 - "Igualdade de gênero"	106
Figura 8: Cartaz "Questão de gênero", elaborado por B6 e B10.	106

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Você acha que as escolas, de forma geral, dialogam com a juventude?	139
Gráfico 2: Você acha que a Sociologia dialoga com a juventude?	140
Gráfico 3: Qual aula do projeto "Diálogos sociológicos" você mais gostou?.....	141
Gráfico 4: Qual aula do projeto "Diálogos sociológicos" você menos gostou?	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA – *American Sociological Association*;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CEB – Câmara de Educação Básica;

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo;

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio;

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo;

EMC – Educação Moral e Cívica;

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio;

FFCL/USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo;

JIC – “José Inocêncio da Costa”, E. E.;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica;

MEC – Ministério da Educação;

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio;

OSP – Organização Social e Política do Brasil;

PEI – Programa de Ensino Integral;

PHC – Pedagogia Histórico-crítica;

PLC – Projeto de Lei Complementar;

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático;

ProfSocio – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional;

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica;

SD – Sequência didática;

SUS – Sistema Único de Saúde;

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A PRÁTICA EDUCATIVA <i>VERSUS</i> A CONJUNTURA EDUCACIONAL: SOCIOLOGIA, DOCÊNCIA E JUVENTUDE FRENTE AOS RETROCESSOS	28
1.1 A Sociologia em tempos de revés: a constante luta contra sua ausência	28
1.2 Sociologia “pra quê”? O papel do docente na luta por uma disciplina politicamente comprometida com seu tempo	36
1.3 Juventude e escola: uma relação que envolve conflitos e afetos	42
2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PRÁXIS CONTRA- HEGEMÔNICA – A PRÁTICA SOCIAL EM DIÁLOGO COM UMA SOCIOLOGIA PÚBLICA	51
3 METODOLOGIA DE PESQUISA: O PROJETO “DIÁLOGOS SOCIOLÓGICOS”	62
3.1 Local de pesquisa e escolha dos participantes	63
3.2 Definição das temáticas trabalhadas.....	66
3.3 Planejamento das sequências didáticas.....	71
3.4 Levantamento de dados.....	77
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 SD 1 – A fome no Brasil.....	81
4.2 SD 2 – Conflitos pela terra	91
4.3 SD 3 – Gênero e sexualidade	99
4.4 SD 4 – A questão racial no Brasil	111
4.5 SD 5 – Xenofobia e Intolerância religiosa.....	121
4.6 SD 6 – A saúde pública no Brasil.....	131
4.7 Questionário pós-aplicação das sequências didáticas.....	136
4.7.1 Sobre a experiência da juventude.....	137
4.7.2 Sobre o projeto “Diálogos sociológicos”	141

4.7.3 Sobre a didática	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
APÊNDICES	164
Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
Apêndice 2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	166
Apêndice 3. Solicitação de autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica	168
Apêndice 4. Questionário aplicado ao final do projeto “Diálogos sociológicos”	170
ANEXOS	172
Anexo 1. Lista com os temas sugeridos pelos estudantes.....	172
.....	172
Anexo 2: Sequência didática 1 – “A fome no Brasil”	174
Anexo 3: Sequência didática 2 – “Conflitos pela terra”	176
Anexo 4: Sequência didática 3 – “Gênero e sexualidade”.....	180
Anexo 5: Sequência didática 4 – “Questão racial no Brasil”	184
Anexo 6: Sequência didática 5 – “Xenofobia e intolerância religiosa”.....	187
Anexo 7: Sequência didática 6 – “A saúde pública no Brasil”	194

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma trajetória que se inicia no ano de 2009, quando ingressei no curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Marília, onde concluí o curso na modalidade licenciatura. Entre todas as possibilidades vivenciadas ao longo do curso, o que despertou meu imediato interesse foi a área da educação. Desde os estágios, pude viver o cotidiano da escola, estabelecer diálogo com os estudantes e professores e, por mais que seja de *notório saber* o histórico de desvalorização da prática docente, o trabalho em si mostrou-se curiosamente desafiador: provoca o professor a estar em constante atualização para enfrentar uma profissão que não estabelece rotina. Cada turma, aula e tema são conduzidos – e vivenciados – de forma heterogênea e diversificada.

Em 2013, prestei concurso público para Professor da Educação Básica – II, na disciplina de Sociologia. Fui aprovada e ingressei em 2014 na rede estadual de educação de São Paulo. Há 10 anos leciono as disciplinas de Sociologia, Filosofia e História em escolas estaduais – atualmente na cidade de Matão-SP – e, desde então, tenho buscado, cotidianamente, estabelecer uma relação de *sentido* entre minha prática docente e a formação no curso de Ciências Sociais. No começo, oscilei entre arriscar práticas “inovadoras” e recorrer ao conforto dos materiais prontos fornecidos pela Secretaria da Educação.

Com o passar do tempo, ao notar que os estudantes tinham, de forma geral, um perfil proativo, participativo e ávido por debates, resolvi mudar. O processo de amadurecimento na profissão também impôs o dilema: acomodação ou enfrentamento? Era nítida a necessidade destes alunos serem ouvidos, de participarem ativamente das questões tratadas pela disciplina. Porém, relacionavam o conteúdo curricular a um conhecimento pouco atrativo e de difícil compreensão.

Passei a buscar, então, possibilidades para um diálogo mais próximo aos estudantes, às suas demandas e vivências, utilizando a disciplina de Sociologia como alicerce. Pelos laços afetivos que são construídos com o tempo, não é incomum, durante a prática cotidiana, que os alunos e alunas recorram ao diálogo com a docente em busca de um ponto de vista ou uma opinião sobre assuntos que permeiam o debate público, o senso comum e/ou a mídia. Cabe a nós, professores, nesses momentos, identificar que esses jovens.

Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao

trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino (DAYRELL; REIS, 2007, p.10).

Tive, então, a iniciativa de promover alguns diálogos, selecionando temas de interesse geral previamente com as turmas, numa tentativa de romper com a visão estereotipada do conhecimento como um saber abstrato e distante da realidade cotidiana. Afinal, a escola e muitos dos seus profissionais

ainda não reconhecem que seus muros ruíram, que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (Idem).

No início, as discussões eram, em certa medida, improvisadas. Aconteciam de acordo com as pautas trazidas pelos estudantes, aliadas à uma data “favorável” no calendário, isto é, desde que não comprometessem o planejamento inicial da disciplina. Todavia, notou-se rapidamente que esses debates *improvisados* tendiam ser bastante acalorados e pouco didáticos.

Ouvir as demandas dos estudantes parecia uma estratégia com forte potencial para atraí-los ao conteúdo das aulas, porém, ainda faltava amadurecer *como* esses temas seriam trabalhados, pois, ao pedir sugestões, era comum receber temas abstratos e subjetivos¹, aos quais seria inviável um direcionamento da aula sem que houvesse interferência direta da docente.

Tentando resolver o impasse da falta de objetividade nas discussões e da ausência de um cronograma que orientasse o trabalho docente, no ano seguinte (2017), decidi sistematizar essas aulas como um projeto. Surgiu, assim, o “ENEM Sociológico”. O nome do projeto surgiu a partir da *hashtag*² “#enemsociológico”, compartilhada por colegas de área nas redes sociais

¹ A ausência de contextualização dificultava a elaboração dos debates, sobretudo pelas limitações de tempo, pois o conteúdo disciplinar regular era ministrado concomitantemente e, portanto, apenas alguns dias eram selecionados para a realização dos debates.

² *Hashtag* é um composto de palavras-chave, ou de uma única palavra, que é precedido pelo símbolo cerquilha (#). *Tags* significam etiquetas e referem-se a palavras relevantes, que associadas ao símbolo # se tornam *hashtags* que são amplamente utilizadas nas redes sociais. Esse tipo de marcação serve para associar uma informação a um tópico ou discussão. Fonte: <<https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-hashtag/>>. Data de acesso: 09 abr 2022.

nos anos anteriores, exaltando o fato de a Sociologia, à época, estar ganhado cada vez mais espaço no Exame Nacional do Ensino Médio, sobretudo nas temáticas das redações³.

O projeto foi pensado, inicialmente, sob as seguintes prerrogativas: i) somente aplicado com os estudantes das 3^a séries do ensino médio; ii) haveria uma aula inaugural para orientação dos estudantes; iii) sugestão de temas logo no início do ano letivo, e; iv) cronograma fixo.

O fato de o projeto ter sido aplicado somente com os alunos das 3^a séries justifica-se pelo fato de estes já estarem em contato há mais tempo com a Sociologia e, portanto, esperava-se que houvesse um amadurecimento maior acerca dos conceitos sociológicos que são mobilizados nas discussões dos temas. Alguns destes estudantes, também, desejavam se preparar para o ENEM e vestibulares e encontravam na abordagem dessas temáticas uma oportunidade de ampliar seu repertório teórico.

Ainda que o acesso ao ensino superior não seja o principal foco do “ENEM Sociológico” – visto que não são todos os estudantes que manifestam interesse em cursar uma graduação –, percebe-se que, entre os estudantes do 3^o ano há uma certa expectativa acerca do ENEM, vestibulares, mercado de trabalho e, por consequência, é notável uma compreensível angústia com o encerramento do ciclo escolar. O sentimento que permeia essa fase da vida é representado pela descrição de Pais (2006, p. 11), ao afirmar que “(...) os jovens enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas muitos deles não sabem se esse futuro é longínquo, nem tampouco que futuro os espera”.

Uma aula inaugural fazia-se necessária para inserir os estudantes aos objetivos do projeto: discutir temas acerca da realidade brasileira, sugeridos por eles, à luz da Sociologia. Assim, aproximariamos o *olhar sociológico* dos fenômenos concretos, cotidianos, e que, portanto, são do interesse de todos. A apropriação da estrutura da proposição de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM entrava nesse contexto: utilizávamos a forma em que o tema da redação é apresentado para mostrar aos estudantes que, para que o debate acontecesse, seria necessário contextualizar o tema sugerido.

Entendido que o recorte das temáticas é a realidade brasileira, era dado um tempo para que os estudantes pensassem, pesquisassem e escolhessem uma ou mais temáticas para trazer à aula numa data pré-definida. Era solicitado que cada estudante apresentasse, no mínimo, um

³ A contribuição da Sociologia para o ENEM, sobretudo na redação, tem sido cada vez mais evidentes. Há, inclusive, estudos recentes que analisam *como* a Sociologia é exigida nas provas de ENEM e nos principais vestibulares do país (FRAGA; MATIOLLI, 2012; 2014; 2015), apontando, inclusive, que esse modelo tem moldado a prática dos professores em sala de aula, a partir da seleção dos conteúdos a serem ministrados, em consonância com os temas mais cobrados no exame e uso das questões das edições anteriores em suas atividades e avaliações.

tema para o debate. Não é garantido que todos os temas seriam discutidos, afinal, era preciso selecionar aqueles que dialogariam de forma mais apropriada com os conceitos sociológicos e com as próprias vivências dos estudantes. Porém, é importante que todos e todas participem dando suas contribuições. Eles têm surpreendido com temáticas muito interessantes.

Após a curadoria dos temas, preparava o cronograma. As aulas costumavam acontecer a cada 15 dias, concomitante ao conteúdo regular da disciplina. Estas eram preparadas de modo a contemplar, ao menos, duas fontes possíveis para referencial teórico dos(as) estudantes. A base mais comum, entretanto, era composta pela tríade: a) uma reportagem que retrate um acontecimento real; b) um dado estatístico; e, c) um teórico/intelectual que possa subsidiar a reflexão sobre o assunto.

Convém salientar que alguns temas têm mais *popularidade* entre os estudantes; bem como algumas turmas promovem mais diálogo que outras. Para contemplar, portanto, a voz dos tímidos, dos indecisos, e para materializar os resultados do projeto de forma a orientar seu sentido, eram solicitados, como instrumentos avaliativos, textos dissertativos para todos os estudantes, ao menos um por bimestre, para que estes pudessem exteriorizar os conhecimentos que foram apreendidos durante as aulas.

As aulas aconteciam, em geral, da seguinte forma: apresentávamos o tema e imediatamente dávamos início à sensibilização – sugeríamos que os estudantes apresentassem o que sabem sobre o assunto, se já têm opinião formada sobre a questão etc. Após ouvi-los, passávamos à etapa de apresentação do tema, socializando as fontes de referencial teórico da aula e, conjuntamente, fazíamos a problematização, tendo em vista que estes, em suma, caracterizam-se como situações-problema, isto é, não apresentam apenas um ponto de vista ou uma solução unilateral. É possível notar que, ainda que de forma incipiente, a estrutura das aulas parte do princípio de que a apropriação do conhecimento ocorre por meio de um movimento dialético de tomar a realidade – *prática social global* (SAVIANI, 2021a) – como ponto de partida e ponto de chegada.

Dada a descrição dos aspectos mais gerais do projeto desde seu cerne, passamos à investigação. O problema de pesquisa que me levou a transformar este projeto escolar em um projeto de pesquisa acadêmica, em síntese, define-se em: ainda que os resultados tenham sido animadores, tendo em vista que os estudantes, de forma geral, gostam e participam das aulas e, ainda, produzem boas redações, *havia falta de objetividade nas discussões*. Muitas vezes o debate tornava-se um aglomerado de opiniões sem que houvesse, de fato, uma conclusão que mobilizasse os conhecimentos teóricos proporcionados pela reflexão sociológica.

Essa inquietação, até então traduzida em uma sensação de que “faltava alguma coisa”, tornou-se cada vez mais consciente a partir do meu ingresso no ProfSocio, em 2021. À medida em que se iniciaram as aulas no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na UNESP, o incômodo foi se transformando em *necessidade de ação*. As discussões proporcionadas durante todo meu percurso acadêmico foram fundamentais para aprimorar meu olhar crítico e reflexivo sobre minha própria prática.

Diante desse diagnóstico que apontava problemas de ordem teórico-metodológica, levantei, portanto, algumas perguntas: *A falta de objetividade nas discussões do projeto seria reflexo da ausência de um método de ensino que proporcionasse clareza e uma sequência lógica de apropriação do conhecimento? Se sim, qual seria o método que proporcionaria os instrumentos teóricos necessários para um adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?*

Desde a retomada da Sociologia para o currículo escolar da educação básica, através da Lei nº 11.684/2008⁴, as discussões sobre o objetivo e a funcionalidade da disciplina levam professores e pesquisadores a pensar em formas de legitimar seus saberes como área de conhecimento escolar, através de produção de material didático, debates acerca de metodologias de ensino, do próprio conteúdo curricular, entre outros. A incipiência das discussões em torno do ensino de Sociologia deve-se ao caráter intermitente da disciplina nos currículos oficiais da Educação Básica (OLIVEIRA, 2015).

Embora os desafios nas definições das políticas curriculares nacionais persistam (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015), devido ao caráter generalista dos documentos orientadores⁵ – o que, por um lado, permite a autonomia dos professores, mas, por outro, revela falta de clareza sobre o *como* fazer (Idem) –, é notável um maior interesse na aplicabilidade da Sociologia na escola por meio da crescente produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica (HANDFAS; POLESSA, 2014).

Nesse contexto de maior interesse do campo científico sob a prática docente, destaco a investigação da própria prática como fundamental para o professor, sobretudo ao professor de Sociologia. Ponte (1999, p 15) defende a investigação como atividade de formação inicial e continuada para os professores como forma de promover seu desenvolvimento profissional e da própria educação. De acordo com Nóvoa (1992), a ação do professor pesquisador requer

⁴ Decreto Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, que retoma a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, instituídas como disciplinas curriculares desde então.

⁵ Documentos que fazem menção à disciplina de Sociologia: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (1999), o PCN+ Ensino Médio (2002), as OCEM (2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

uma postura de tomar a realidade escolar como objeto de pesquisa, reflexão e análise, “constituindo-se em um movimento contra-hegemônico diante do processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática” (Apud PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43).

Tomando, então, uma postura investigativa, é necessário recorrer a um método. Kosik (2011) procura analisar como, ou, ainda, *se* é possível destruir a pseudoconcreticidade, isto é, a forma imediata como conhecemos o mundo, sem o intermédio da intelectualidade. Para conhecer a essência dos fenômenos, o filósofo orienta que é preciso analisá-los em sua totalidade concreta, o que também inclui questioná-los de forma a concebê-los numa relação dialética. Afinal, “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”, mas “só quando inseridos no todo correspondente é que adquirem verdade e concreticidade” (p. 41). A ciência, nesse sentido, produziria o conhecimento da essência, afinal, esta não se contenta com a superficialidade do mundo aparente (fenomênico). Pesquisar, portanto, requer *romper* com a aparência imediata do mundo em direção ao desvelamento de sua essência.

Partindo desse pressuposto, busco inspiração em minha investigação nas contribuições de Fernandes (1971), que direciona sua crítica ao modelo de formação docente, por “seu caráter predominantemente ‘informativo’ e ‘livresco’. Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico” (p. 169). Todavia, segundo o sociólogo, a formação científica do professor não seria suficiente para suprir as necessidades de um sistema escolar claramente antidemocrático. “Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, outra de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente da mudança” (Id., 2020, p. 80).

O autor também atribui relevância aos cientistas sociais e ao ensino da Sociologia como agentes de formação intelectual dos indivíduos. Ao propor uma reflexão sobre as condições do sistema educacional brasileiro e a inclusão da Sociologia no currículo, Fernandes (1954) traça um diagnóstico do ensino secundário tradicionalista, que estaria na contramão das demandas do presente. Para ele, o ensino de Sociologia cumpre sua função quando “se justifica como um fator consciente ou racional de progresso social” (p. 104).

Assim, entendo que, enquanto professores e pesquisadores, devemos nos debruçar sobre metodologias que aproximem o saber científico das vivências, demandas e realidades dos estudantes – tendo em vista que estes devem estabelecer uma relação de sentido⁶ com a escola e com os conteúdos lecionados para que haja, efetivamente, a construção do conhecimento.

⁶ MENDONÇA, 2011.

Afinal, “ainda que a escola consiga manter seu significado de guarda e responsabilidade social da transmissão do conhecimento” (MENDONÇA, 2011, p. 347), a relação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com esse significado carece de mediações que possam lhes atribuir sentido pessoal, isto é, um “vínculo entre indivíduo e o mundo objetivo, materializado nos seus significados” (Idem, p. 349). Nesse contexto, é possível pensar na Sociologia como forma de contribuição para a construção desse sentido à escola, desde que a disciplina esteja dirigida à sua *verdadeira função social*: produzir e socializar conhecimentos (Idem).

À Sociologia, é possível sugerir que, enquanto ciência e disciplina escolar, pode prover os instrumentos teóricos necessários para ajudar os estudantes a compreender da vida em sociedade⁷ por meio do desvelamento dos fenômenos sociais. Para tanto, é imprescindível que retomemos nossos olhares aos seus pensadores clássicos por seus estudos guardarem alguma atualidade, sobretudo àqueles que nos fornecem métodos de análise da realidade a partir do contraditório, visando, mais do que a compreensão, a possibilidade de superação dessas contradições.

Concebendo, então, a dialética como pressuposto de uma práxis pedagógica, passo a validar a práxis educativa a partir de Karl Marx e das teorias educacionais fundadas no materialismo histórico-dialético – e desenvolvidas a partir da defesa de um projeto emancipatório de educação, que tomam o movimento dialético⁸ como o meio para encontrar a essência dos fenômenos e, conseqüentemente, superar as contradições sociais.

Encontro o suporte metodológico que faltava no projeto “ENEM Sociológico”, então, na Pedagogia Histórico-crítica, que funda em seus objetivos caracterizar a especificidade da atividade educativa:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2021a, p. 6, grifos meus).

⁷ Tomando como diretrizes educacionais documentos norteadores como as OCN – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias, que colocam como objetivos do ensino de Sociologia para o ensino médio a *desnaturalização* dos fenômenos e o *estranhamento* da realidade (BRASIL, 2006, p. 106-7).

⁸ Visto que este movimento não é tido somente como um processo de adaptação ao meio, mas um processo ativo de transformação.

A Pedagogia Histórico-crítica propõe uma didática de apropriação histórica do conhecimento por meio de um movimento contraditório, que cria versões cada vez mais elaboradas de desenvolvimento. O movimento de apreensão do conhecimento, partindo desse pressuposto, seria *de uma prática social sincrética para uma prática social sintética* (SAVIANI, 2012).

Buscando estreitar o diálogo com os estudantes, resgato as proposições teóricas de Michael Burawoy (2009) acerca das contribuições da Sociologia para compreender e, ainda, enfrentar os desafios da atualidade. Para o sociólogo estadunidense, uma *sociologia pública* pressupõe uma interlocução entre a Sociologia e o público em geral: “A sociologia pública põe a sociologia em diálogo com públicos; entendidos como pessoas que estão, elas próprias, em conversação. Isso envolve, portanto, uma dupla conversação” (BRAGA; BURAWOY, 2009, p. 24).

Munida de todas essas reflexões, cheguei, então, às minhas hipóteses de pesquisa: *o domínio do conhecimento científico aliado a um pensamento politicamente comprometido com a transformação da realidade é um possível caminho para uma práxis pedagógica exitosa; e o método que me permite aliar essas duas premissas enquanto princípios teórico-metodológicos é a Pedagogia Histórico-crítica.*

Para tanto, meu esforço investigativo pautou-se no objetivo de implementar o projeto – até então intitulado “ENEM Sociológico” –, fundamentado na perspectiva da didática da Pedagogia Histórico-crítica e, concomitantemente, analisar as potencialidades e fragilidades que este apresenta para propor adequações que permitam intensificar a apreensão do conhecimento, contribuindo para que os estudantes, a partir de suas demandas e vivências, consigam associar teorias e conceitos sociológicos à compreensão da vida em sociedade.

Algumas adaptações, no entanto, fizeram-se necessárias, tendo em vista as condições objetivas que permearam minha trajetória profissional. Em 2022, devido à ampliação massiva do PEI – Programa de Ensino Integral em todo o estado de São Paulo⁹, vi-me obrigada a deixar a escola em que trabalhei nos últimos anos, pois esta ofertaria apenas o Ensino Fundamental II. Mudei-me, portanto, para uma outra escola da cidade de Matão-SP, também adepta ao PEI, a E. E. José Inocência da Costa.

Esta escola aderiu ao PEI em 2022, no modelo híbrido – onde oferta-se o Ensino Fundamental II, das 7h às 14h, e o Ensino Médio, das 14h15 às 21h15. É neste segundo horário

⁹ Em 2021, havia 1077 escolas de ensino integral; em 2022, o programa expandiu-se para mais 953 novas unidades. Fonte: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/expansao-do-ensino-integral-conheca-as-escolas-participantes-e-como-fazer-a-matricula/>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

que atribuí minhas aulas. Cabe salientar que o Ensino Médio da escola tem enfrentado problemas de baixo fluxo de alunos devido à rejeição dos estudantes ao horário oferecido pelo modelo. Vários estudantes contrários à proposta pediram transferência para outras escolas da cidade e, aqueles que permaneceram¹⁰, ainda, têm demonstrado sua insatisfação por considerarem o horário ruim, excludente e pouco atrativo. É possível que o baixo fluxo de alunos também seja um reflexo dos efeitos da pandemia do novo *coronavírus*, que assolou de forma atroz o Brasil e o mundo e que, desde 2020, deixou sequelas desastrosas no campo da educação, das quais ainda serão necessários muitos esforços para apreender e superar suas consequências.

O fato é que a baixa quantidade de estudantes por sala, sobretudo nos terceiros anos – sujeitos do projeto “Enem Sociológico” – me levou a um recálculo nos rumos da pesquisa. A rejeição de parte considerável dos estudantes ao novo modelo de escola impôs-se como um novo desafio a ser enfrentado. O nome do projeto, então, foi alterado para “*Diálogos sociológicos*”¹¹, e os participantes da pesquisa passaram a ser os estudantes das 1ª séries¹² do Ensino Médio. O foco central ainda é o trabalho com temas, mas não há mais a interface direta com o ENEM. Também considerei ser necessário adiar o cronograma de aplicação do projeto pois, inicialmente, priorizei a criação de um vínculo afetivo com os estudantes novos para, depois, introduzir os diálogos acerca do projeto e da pesquisa.

As adaptações realizadas foram positivas. O título “*Diálogos sociológicos*” corresponde, de fato, aos objetivos do projeto; a extensão para outras séries também foi uma experiência interessante. Neste ano (2023), devido ao contexto de insegurança pela baixa quantidade de alunos, mudei novamente de escola buscando estabilidade e um cenário mais favorável para o desenvolvimento do meu trabalho – incluindo, certamente, o projeto “*Diálogos sociológicos*”. Aos estudantes, continuarei tentando ofertar a possibilidade de aliar suas demandas à uma prática pedagógica que seja, de fato, emancipatória, ainda que a realidade concreta se apresente tortuosa.

Para atingir meus objetivos de forma apropriada, fez-se necessário partir de uma prática educativa dotada de intencionalidade – o que envolve conhecer os alunos, o processo educativo

¹⁰ Muitos estudantes relataram que ainda permaneceram na unidade escolar por não conseguirem vaga em outras escolas. Manifestam, contudo, o desejo de sair assim que puderem.

¹¹ Convidá-los(as) a um diálogo, neste momento de retomada, pareceu uma boa estratégia para tornar as aulas mais atrativas.

¹² A escolha pelas Primeiras Séries deve-se à maior quantidade de estudantes por sala. Além disso, estes estudantes costumam ser mais frequentes, fazendo com o que a aplicação da pesquisa pudesse ser realizada com maior efetividade.

e os objetivos que se deseja alcançar. Portanto, o percurso metodológico proposto envolve os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar o projeto “Diálogos sociológicos” numa perspectiva didática e sociológica, de modo a fornecer uma base teórico-metodológica que oriente a prática educativa;
- b) Analisar a adesão e o desempenho dos estudantes a partir da implantação do projeto “Diálogos sociológicos”, utilizando a pesquisa-ação como instrumento de análise;
- c) Propor adequações didático-pedagógicas que permitam reorientar o trabalho docente a partir dos resultados obtidos durante e após sua aplicação.

A base teórico-metodológica do projeto foi contemplada no primeiro capítulo, onde discuto as categorias analíticas que envolvem a prática educativa, entendendo que somente é possível compreender o objeto de pesquisa quando investigamos “a dimensão histórica dos processos sociais” (GIL, 2019, p. 20) que o compõem, isto é, com um quadro de referência teórica fundamentado no método dialético de análise. Afinal, a dialética “leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 102).

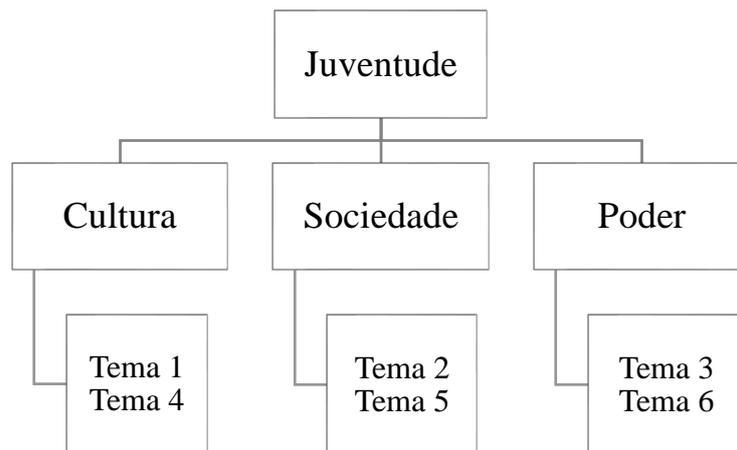
Para compreender minha prática educativa a partir dessa ótica, é imprescindível analisar historicamente as categorias envolvidas nessa estrutura, a saber: i) a trajetória da Sociologia enquanto disciplina escolar e, por consequência, uma análise da própria estrutura educacional sob a influência das políticas públicas de currículo; ii) o papel e, além, o compromisso político do professor no processo educativo; iii) os estudantes, como sujeitos da aprendizagem, mas, também, como jovens, dotados de uma condição que lhes é própria. No segundo capítulo abordamos aspectos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica, concebendo-a como práxis pedagógica contra-hegemônica articulada ao objetivo de uma sociologia pública, a partir das proposições teóricas de Saviani (2020; 2012), Gasparín (2020) e Burawoy (2009).

No terceiro capítulo concentrou-se a metodologia aplicada ao projeto, com a descrição do perfil da escola, dos estudantes e de 6 temáticas, materializadas em 6 sequências didáticas que foram elaboradas a partir da didática da Pedagogia Histórico-crítica e tomando como eixo central a temática da *juventude*¹³. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes das 1ª séries A e B do Ensino Médio da Escola Estadual “José Inocência da Costa”, da cidade de Matão/SP, à qual a pesquisadora atuou como professora de Sociologia e Filosofia.

¹³ O sentido de estabelecer a juventude como eixo desencadeador das temáticas deve-se à duas razões. Em primeiro lugar, escolho aqueles que são o motivo central para que este projeto exista: os próprios estudantes. Para que haja uma relação de sentido com a prática a que me proponho, é necessário dialogar com as vivências, demandas, expectativas e realidades dos próprios alunos. A segunda razão está relacionada aos próprios documentos normativos acerca do ensino de Sociologia, que estabelecem a centralidade dos jovens no processo educativo.

Ao longo do 2º Bimestre, os estudantes foram apresentados à proposta do Projeto “Diálogos sociológicos”, foram realizados diálogos acerca de suas expectativas e dadas as orientações sobre as temáticas que seriam trabalhadas ao longo do segundo semestre. A partir desse eixo desencadeador, subdividimos os temas em outros eixos, com vistas a equilibrar as áreas das Ciências Sociais, conforme o esquema:

Figura 1 - Modelo de classificação dos temas elaborado pela pesquisadora



A aplicação das aulas aconteceu ao longo de 4 meses¹⁴. Como ferramentas avaliativas, foram analisadas: i) a participação dos estudantes nas discussões realizadas, e; ii) a correção das atividades que são propostas ao final de cada sequência didática¹⁵, a fim de aprimorar a capacidade destes de posicionar-se criticamente e sugerir intervenções e/ou soluções às situações-problema propostas.

No quarto capítulo, foram analisados os resultados das aplicações das sequências didáticas, por meio da análise das produções de atividades dos estudantes realizadas durante o processo de aplicação, onde foi possível avaliar a pertinência e o envolvimento com a metodologia utilizada pela docente, e uma autoavaliação sobre o êxito do processo de ensino-aprendizagem através projeto “Diálogos sociológicos” como elemento facilitador em seu processo de estudo. Assim, entende-se que, por meio das avaliações e desses diálogos, estabelecidos antes, durante e após a vigência do projeto, a prática social final pode ser *comprovável* – afinal, os estudantes fornecem uma devolutiva de seu processo de apropriação

¹⁴ O projeto ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2022, concomitante ao conteúdo curricular regular.

¹⁵ Ao final de cada sequência didática, o estudante escolheu uma “proposta de atividade” – como ferramenta avaliativa.

do conhecimento e, portanto, torna-se possível mensurar em que medida estes adquiriram novas visões e disposições diante da realidade social.

Sendo a pesquisadora também a professora responsável, acumulam-se as funções de planejamento, execução e análise do projeto. Portanto, a pesquisa-ação foi escolhida como instrumento metodológico de aplicação e análise do projeto “Diálogos sociológicos”, por sua capacidade de ação orientada “em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 1986, p. 7). Assim como a relação ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno compõe uma unidade dialética na prática educativa. Nesse sentido, torna-se inviável delimitar os “papéis sociais” de professora e pesquisadora, ou de aluno e participante no decorrer da pesquisa. Portanto, recorri à pesquisa-ação por essa possibilidade de junção entre ação docente e acadêmica:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (Id., Ibid., p. 15).

Por fim, nas considerações finais, retomei o percurso desta pesquisa para relacionar as dimensões de estruturação teórico-metodológica, planejamento, aplicação e análise do projeto, buscando consolidar uma proposta de prática de ensino de Sociologia que rompesse com uma transposição “mecânica” dos conteúdos, neutra e desinteressada, partindo de uma possibilidade de ação educativa comprometida com uma abordagem crítica e que valorizasse as experiências prévias e individuais dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

1 A PRÁTICA EDUCATIVA *VERSUS* A CONJUNTURA EDUCACIONAL: SOCIOLOGIA, DOCÊNCIA E JUVENTUDE FRENTE AOS RETROCESSOS

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto.”

(Darcy Ribeiro)

1.1 A Sociologia em tempos de revés: a constante luta contra sua ausência

É imprescindível mencionar o contexto social e político que concebe historicamente a Sociologia como disciplina de importância secundária no ensino regular. As diversas interrupções que a área sofreu, engendradas por reformas educacionais com interesses e justificativas diversos, demonstram a necessidade de nós, professores, estarmos sempre buscando formas de resistir aos ataques de crescentes grupos que refutam, na presente conjuntura de avanço do autoritarismo, a construção de um modelo educacional que “não seja alienado política, social e historicamente” (FERNANDES, 1966, p. 537).

Pensar a Sociologia enquanto disciplina escolar requer, *a priori*, um olhar analítico sobre a instituição escola. Esta, por sua vez, pressupõe a compreensão da sociedade capitalista, seus interesses e contradições. Afinal, a escola é uma instituição burguesa, que está inserida e submetida à essa lógica de organização social. Sendo assim, a conjuntura política que perpassa atual cenário brasileiro não pode passar despercebida. O golpe de Estado articulado entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário que culminou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, viabilizou uma série de (contra)reformas políticas¹⁶ que representaram, na prática, um violento ataque aos direitos sociais (MENDONÇA, 2019).

O esvaziamento da produção e do conhecimento científico fomentados pela conjuntura de avanço da agenda neoliberal e, especificamente, pelo retrocesso educacional engendrado nas políticas públicas a partir da Reforma do Ensino Médio, refletem apenas um dos dilemas que compõem o recente cenário político e social, denominado acertadamente por Saviani (2020) como “suicídio democrático”, por ser um período em que

(...) as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo. Esse suicídio se consumou com os golpistas tendo emplacado um de seus candidatos – Jair

¹⁶ Aqui, concentramos nossa menção à Lei 13.415/2017 – a Reforma do Ensino Médio.

Bolsonaro – nas eleições de outubro de 2018. Dessa forma, legitimados pelas urnas, a democracia matou a si mesma, pois o Estado de exceção, com todas as arbitrariedades que vêm sendo cometidas ao arrepio da Constituição e recorrendo a leis que se converteram em instrumentos do exercício do arbítrio, continua vigorando pela ação de agentes que podem se vangloriar de terem sido eleitos democraticamente. (SAVIANI, 2020, p. 32-33).

O desafio que se coloca frente a esse “estado de coisas” (Idem), sobretudo no campo educacional, exige dos profissionais da educação – e, como tarefa permanente, da Sociologia – a busca pelo desvelamento das contradições sociais que estão embricadas nessas contrarreformas e transformá-las em instrumentos de luta (MENDONÇA, 2019, p. 43).

Para apreender a complexidade do presente, faz-se necessária uma retomada histórica para captar as nuances que nos trouxeram até aqui. Afinal, a intermitência da Sociologia nos currículos escolares traz prejuízos para sua legitimação como disciplina:

A Sociologia como disciplina escolar é, ainda, incipiente, não está totalmente constituída, consolidada e com um lugar definido nos currículos das escolas. Dessa forma, existem menos reflexões, estudos e experiências sobre o ensino de sociologia. Estamos numa fase em que temos que estruturar essa dimensão da nossa ciência, a dimensão didática, pedagógica e de reprodução dos conhecimentos científicos nos níveis mais básicos da formação humana nas escolas (SILVA, 2009b, p. 60).

O embrião que dá origem às iniciativas de introdução da Sociologia nas escolas brasileiras é o Positivismo. Cunhado por Auguste Comte¹⁷, o termo indica também a tendência de Benjamin Constant, ministro da Educação de Floriano Peixoto, no início de nossa história republicana. Em 1891, Constant apresentou um Plano Nacional que previa o ensino de Sociologia como obrigatório para todas as escolas de Ensino Médio. Moraes (2011, p. 361) aponta que a Reforma não vingou devido a desentendimentos entre o Ministro e o Marechal-Presidente, além da dificuldade de tal lei se impor sobre a autonomia dos estados, alcançando apenas as instituições federais. É possível, no entanto, fixar esta tentativa como um marco de introdução da disciplina de forma *administrativa* (CARVALHO, 2004, p. 19).

As primeiras experiências *práticas* ocorrem em 1892, no Atheneu Sergipense¹⁸, em Aracaju - SE (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 12), e no tradicional Colégio Dom Pedro II¹⁹, no Rio de Janeiro, em 1925 (CARVALHO, 2004, p. 19). A nível institucional, entrada da

¹⁷ O termo Sociologia foi utilizado pela primeira vez por Comte em uma carta escrita em 1824. Depois disso, até 1838, Comte usa o termo *Física Social* para definir a nova “ciência da sociedade”. (CARVALHO, 2004, p. 18).

¹⁸ Sob o título de “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. O conteúdo, porém, seria “pouco sociológico” (ALVES; COSTA, 2006 e SILVA, 2007 apud OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, pp. 12-13).

¹⁹ Tinha um currículo bastante ligado principalmente à história (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 13).

Sociologia no currículo das Escolas Normais, de formação de professores primários, deu-se de fato em 1925 com a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925). Há, por um lado, a ausência de dados sobre a abrangência de escolas, estados, professores e alunos nesse período. Por outro lado, é possível conhecer, em partes, o esboço dessa situação por meio do acesso a materiais didáticos da época. Um dado a ser considerado é que, devido à ausência de professores de Sociologia, era comum a disciplina ser ministrada por profissionais liberais como médicos, advogados e engenheiros (MORAES, 2011, p. 362).

Na Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), aprovada num contexto pós-Revolução de 1930 e de início da Era Vargas, o ensino secundário passou a ser dividido em: fundamental, com duração de cinco anos, e; complementar, com duração de dois anos. A Sociologia passa a compor o leque de disciplinas dos chamados cursos complementares (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017), necessários para o ingresso a nível superior. Tal período, até o golpe de 1937, foi de ampliação da Sociologia no contexto educacional brasileiro, ainda que, “falar de ensino de Sociologia nesse momento, é essencialmente, falar do ensino para as elites” (Idem, 2017, p. 24). Além dessa ampliação a nível escolar, é importante mencionar: a criação do curso de Ciências Sociais na ELSP, em 1933, de caráter técnico, visando a formação de professores na área; a criação do curso de Ciências Sociais na FFCL/USP, em 1934, voltado para a pesquisa; e a criação do curso de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal, em 1935.

Ainda assim, em 1942, a Reforma Capanema reorganizou o ensino secundário, voltado para o preparo para o ensino superior e, conseqüentemente, a Sociologia deixa de ser obrigatória a nível ginásial e colegial, voltando a ser lecionada apenas nas Escolas Normais. As razões da exclusão, segundo Moraes (2011) não são muito claras: uma possível hipótese seria de que a Sociologia ainda não tinha legitimidade como ciência no Brasil: “(...) a Sociologia, definindo-se cada vez mais como uma disciplina ‘formativa’ e não preparatória – propedêutica – não tinha mais lugar nessa nova configuração” (MORAES, 2011, p. 365). Há, entretanto, um extenso debate²⁰ acerca das disputas ideológicas centradas no Ministério da Educação durante o Estado Novo, envolvendo os interesses da rede particular de ensino, majoritariamente católica,

²⁰ O debate acerca da permanência da Sociologia nos currículos escolares gerou divergências até mesmo entre o próprio círculo de intelectuais da área à época. Nos anos 1940, Costa Pinto, contrário a retirada da disciplina, faz duras críticas à Reforma Capanema; já Antonio Cândido ressaltava o excesso de disciplinas no ensino secundário, considerando que a Sociologia teria desafios a serem equacionados, ainda, em sua formação a nível superior (TOTTI, 2019, pp. 11-12). No I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, Florestan Fernandes defende a Sociologia na escola secundária, apontando sua contribuição enquanto “influência construtiva” às demandas do país; enquanto Guerreiro Ramos questionava como seria oferecida a Sociologia enquanto disciplina escolar, uma vez que, por ainda não possuir uma tradição de pensamento sociológico, o Brasil não poderia servir às próprias demandas educacionais (idem, pp. 13-14).

contrária a uma disciplina que, ainda que de caráter Positivista, discutisse a ordem social e seus fundamentos pautada em métodos científicos (TOTTI, 2019).

A 1ª LDB, n. 4.024/1961, aprovada após treze anos de tramitação no Congresso, não fez alterações substancialmente importantes frente à Reforma Capanema. A não obrigatoriedade da Sociologia permaneceu e, ainda, com a ditadura militar, a disciplina foi arbitrariamente varrida das escolas, inclusive na figura dos professores secundários e universitários, que foram perseguidos e cassados, muitos compulsoriamente aposentados e mesmo presos, sobretudo após a vigência do Ato Institucional nº 5, em 1969 (CARVALHO, 2004, p. 20).

Em 1971, com a edição da Lei n. 5.692/71, a situação fica ainda pior com a substituição de Sociologia e Filosofia pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC, e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, sob o contexto da ditadura militar (1964-1985). A Sociologia – e os professores de Sociologia, por consequência – foram banidos das escolas.

Nesse período, as reformas efetuadas no campo da educação tinham ares repressivos e de estímulo à privatização, por meio de redução dos custos orçamentários, empobrecimento da formação dos professores, através das chamadas “licenciaturas curtas”, além da deterioração salarial dos profissionais da educação básica e das mudanças curriculares baseadas em perspectivas pedagógicas produtivistas (JINKINGS, 2017, p. 38-9).

Tal situação de revés perdurou até os anos 1980, quando a oposição ao regime ditatorial ganhou mais força e deputados estaduais apresentaram propostas de lei que instituíam novamente a Sociologia nos currículos de seus estados. Algumas foram sancionadas, como em São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará e Bahia. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, outros estados passaram a introduzir a Sociologia em suas grades curriculares, como Minas Gerais e Rio de Janeiro. Ainda assim, nem sempre a legislação foi cumprida; em alguns casos foi burlada.

Inspirado por esse período de mudanças, um projeto de lei que reivindicava a democratização e a universalização da educação no Brasil foi redigido e apresentado ao Congresso sob o Projeto de Lei nº 1.205-A/1988 – este tornou-se, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996. A tramitação da LDB na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados foi marcada por uma série de emendas, análises e resistência de grupos conservadores. O desgaste resultou em um texto que, de inspiração socialista em seu cerne, acabou “hegemonizado pelo projeto liberal conservador e privatista na passagem da década de 1980 para a de 1990” (JINKINGS, 2017, p. 53). Saviani (2003 apud JINKINGS, 2017) analisou criticamente essa inclinação da LDB ao encontro de interesses econômicos:

Seria possível considerar [...] essa concepção de LDB como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas de setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 2003, p. 200 apud JINKINGS, 2017, p. 52)

A nova LDB, tornada Lei nº 9.394/96, trazia informações imprecisas acerca do lugar e do papel de Sociologia e Filosofia nas escolas, gerando discussões, críticas por parte dos profissionais da área e deixando, na prática, a cargo de estados e municípios sua efetivação nos currículos escolares. A ambiguidade encontra-se no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que estabelecia que o estudante deveria, ao final de seu ciclo escolar, demonstrar “*domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania*”.

O parecer CNE/CEB nº 15/98, tentando interpretar o artigo 36 da LDB, também fala em “*conhecimentos de Filosofia e Sociologia*”, de modo a não os definir em disciplinas, optando por defender sua presença de forma “interdisciplinar e contextualizada”.

Em 2001, mais uma tentativa – e mais uma derrota para a Sociologia. O sociólogo e então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou o PLC nº 9/00, que explicitava em seu texto a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no ensino médio.

A convite do Ministério da Educação, em 2005 – já no Governo Lula, o professor Amaury César Moraes redigiu um parecer sobre a presença da Sociologia e Filosofia na educação básica. Nele, Moraes (2007, p. 245) denunciou a parcialidade da interpretação dada pelas DCNEM e LDB:

(...) “a corda arrebenta do lado mais fraco”: Sociologia e Filosofia, nomeadas na LDB como conhecimentos cujo domínio é necessário para o exercício da cidadania, sofreram, da parte das DCNEM, um “veto” a serem tratadas como disciplinas e conteúdos obrigatórios. Seria difícil hoje, pela consulta aos documentos, entender essa exclusão tão peremptória em um texto que flerta o tempo todo com a flexibilização.

Nesse documento, Moraes argumentou “como uma interpretação equivocada da lei pode levar ao descumprimento da própria lei” (MENDONÇA, 2017, p. 65). Era o início de um período favorável à reinserção da disciplina: o parecer transformou-se em uma consulta do MEC junto ao CNE (Conselho Nacional de Educação), aprovado no ano seguinte por meio da Resolução CNE nº 04/2006 – dando o prazo de 01 (um) ano para que os sistemas de ensino incluíssem as disciplinas no currículo.

Em 2008, tempos melhores se avizinham. É aprovada no Congresso e sancionada pelo presidente em exercício José de Alencar a Lei nº 11.684, que altera a LDB e estabelece a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia em todos os sistemas de ensino. Soma-se a isso a inclusão destas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, e temos o início de um período de *consolidação* da Sociologia enquanto disciplina escolar (MENDONÇA, 2017, p. 69).

O aumento da produção acadêmica acerca do ensino de Sociologia nesse período (HANDFAS, 2017) sinaliza a efervescência do momento. Ainda que tenha havido uma “expansão tardia” nos cursos de licenciatura em Sociologia/Ciências Sociais – quando houve a ampliação na oferta de vagas em instituições particulares e em formato EAD, visando a formação de professores na área (OLIVEIRA, 2015 *apud* OLIVEIRA; CIGALES, 2019) –, tivemos, pela primeira vez, a Sociologia ocupando espaço institucional enquanto disciplina:

(...) as políticas de fomento às atividades docentes nos cursos de ciências sociais após a obrigatoriedade em 2008 produzem uma aproximação dos cursos de ciências com os dilemas próprios da sociologia na educação básica que inexistia em período anterior, ou apenas de modo muito residual, através de programas de menor abrangência (...). (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 50).

Concomitante ao avanço das pesquisas, às discussões acerca de pressupostos metodológicos que orientassem a prática docente, à ampliação de materiais didáticos e ao aumento do quadro de profissionais da área, ocorreram, a partir de 2012, ações do Ministério da Educação com vistas à concretização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Entre a primeira versão da Base, publicada em 2014, até sua finalização, em 2018, a situação da Sociologia e das demais disciplinas envolveu o “campo de recontextualização pedagógica oficial de ordenamento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, e, portanto, do discurso pedagógico” (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 266).

Em sua primeira fase (2012-2014), a construção da BNCC teve como enfoque a consolidação dos *direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento*, resultando em quatorze direitos à aprendizagem, sem definição de conhecimentos específicos por disciplina ou componente curricular.

Na segunda fase (2015-2016), houve a introdução das *matrizes de conteúdos*, formatados nos moldes das Matrizes de Referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Ibid., p. 268). Vale ressaltar o período de instabilidade política pré-golpe de Estado, ao qual a Presidenta Dilma Rousseff

encontrava-se afastada de seu cargo e seu Ministro da Educação, Cid Gomes, fez alterações nas equipes que conduziam os trabalhos de elaboração da BNCC. Ainda que a versão mantivesse todos os componentes curriculares, houve intensa participação da Fundação Lemann, do Movimento Todos Pela Educação e do Movimento Pela Base, pressionando o MEC a uma maior “flexibilização” do Ensino Médio. (Ibid., p. 270).

Nove dias após a entrega dessa versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (3 de maio de 2016), instaurou-se o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. O cenário político que permeava o momento era de profunda crise, acentuada no âmbito educacional quando Temer assume o poder e prontamente institui a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 – que estabelece a Reforma do Ensino Médio.

A versão final da BNCC (2017-2018), num contexto político, econômico e social radicalmente diferentes ao que se tinha nas primeiras discussões, anos antes, une as prerrogativas da Reforma do Ensino Médio com as premissas das *competências e habilidades* – rompendo com os princípios de organização da BNCC que haviam sido construídos até o momento, sobretudo na definição dos componentes curriculares:

Percebe-se nesse processo uma forma de governança, em que essas agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo [MICHETTI, 2020], diminuindo as chances de interferência por meio da participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, que são convocados na fase final do processo para opinar via plataformas na internet, com pouco espaço para o debate em grupo de forma mais intensa e presencial. (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 274).

A Reforma do Ensino Médio, por sua vez, arbitrariamente instituída por Medida Provisória e, posteriormente, transformada na Lei nº 13.415/2017, reorganizou os conteúdos em áreas de conhecimento e ampliou a carga horária do Ensino Médio de 800 para 1000 horas/ano. Ao longo dos três anos, os estudantes devem cumprir 1800 horas de conteúdos submetidos à organização da BNCC por áreas do conhecimento (não mais por disciplinas), baseado nas premissas de competências e habilidades, e 1200 horas de itinerários formativos. A Sociologia não desaparece como disciplina, mas ganha uma nova configuração – *estudos e práticas*, com carga horária indefinida:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de

ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas de* educação física, arte, *sociologia* e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do 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. (Lei nº 13. 415/2017, grifos meus).

E é em meio à implantação dessas reformas que nos encontramos atualmente. Vê-se, dado o exposto, que a Sociologia não está excluída. Porém, mais uma vez, será preciso buscar estratégias de enfrentamento ao esvaziamento do currículo engendrado pelas recentes políticas educacionais. Afinal,

(...) a recente reforma do EM brasileiro não é apenas a expressão de uma mudança curricular, mas de uma ação sistêmica sobre a educação básica que tem por base as pressões do capital pela formação de sujeitos sociais capazes de se adequarem às necessidades postas para o enfrentamento de suas próprias crises e das transformações que produzem nas esferas da produção e dos serviços. (MORAES *et al.*, 2022, p. 4).

Ademais, o engodo da conjuntura política atual, iniciado pelo golpe de 2016, consolidado pela eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018 e pelo avanço da extrema direita no Brasil, representam mais um desafio para a Sociologia enquanto ciência e disciplina escolar. Afinal, alguns de seus objetos de análise, como a questão de gênero, o racismo estrutural, a homofobia e tantos outros temas sensíveis à realidade brasileira têm sido condenados como “doutrinação ideológica” por um crescente setor da sociedade composto por pessoas que assumiram posturas declaradamente anticientíficas, negacionistas e antidemocráticas. Em 2022, Bolsonaro perdeu as eleições, mas seu legado de retrocessos continua vivo.

No contexto do estado de São Paulo, onde a implantação da reforma do Ensino Médio encontra-se mais avançada, os desafios perpassam o campo político com o resultado das últimas eleições para governador – a partir da vitória do bolsonarista Tarcísio de Freitas – e a nova composição da Secretaria da Educação. Renato Feder, que carrega histórico de militarização de escolas quando Secretário da Educação do Paraná, está à frente da pasta. Além disso, a eleição de boa parte do Congresso de base conservadora nos alerta de que a luta em defesa da escola pública e pela valorização dos professores é constante e, ainda, urgente.

Porém, ainda que muitos conceitos e conteúdos considerados “clássicos” para a Sociologia desapareçam nessa nova base curricular, a prática educativa dá-se em sala de aula e é construída na relação entre professores e estudantes. Ademais, ao analisarmos as competências gerais da BNCC é possível encontrarmos traços claros de que a Sociologia se faz presente, ainda que dissolvida em habilidades e contornada sob o status de “estudos e práticas”. Há um “caminho em aberto” (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 281) para *como* a Sociologia resistirá/persistirá frente à implantação dessas novas políticas. Experimentar e compartilhar práticas, tal qual nos propomos neste trabalho, é um ponto de partida possível para o engajamento da área frente aos retrocessos.

1.2 Sociologia “pra quê”? O papel do docente na luta por uma disciplina politicamente comprometida com seu tempo

Reforçando a defesa de que o professor deve ser um agente comprometido com o domínio científico aliado a um horizonte político de mudança por meio da educação²¹, é preciso refletir sob quais pressupostos epistemológicos estarão baseadas suas escolhas teórico-metodológicas – ainda que nem sempre conscientes – e quais são as consequências destas escolhas em seu trabalho pedagógico.

Lovatto (2021) aponta a forte influência que teorias pós-modernas têm exercido, até mesmo no pensamento social da esquerda, sobretudo quando se apresentam travestidas de uma roupagem “progressista” (p. 2). Porém, é preciso analisar as principais teorias científicas e ideológicas à luz de sua origem para descortinar suas contradições e perceber que, por exemplo, determinadas correntes, ainda que críticas, são incompatíveis com as teorias marxistas.

Tais concepções teóricas, de caráter hegemônico e que exercem forte influência nas concepções pedagógicas, podem ser facilmente descortinadas a partir da máxima de Marx (2007) de que “*as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante*” (p. 47). É preciso, portanto, problematizar *a quem interessa* os desdobramentos de cada viés teórico-ideológico, sobretudo quando estes não avançam na direção da busca de soluções para os problemas de ordem material, que afetam a existência da maioria dos indivíduos – passando a falsa alusão de que *a saída é que não saída*.

²¹ Afinal, já sinalizava Marx na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* que, para pensar em mudança, é necessário recorrer ao domínio da práxis: “Serão as necessidades teóricas imediatamente necessidades práticas? Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento” (MARX, 2010, p. 152).

Sobre essa “condição pós-moderna”, Lovatto (Op. Cit.) revela:

Numa sociedade onde o trabalho morto domina o trabalho vivo, o niilismo que permeia a pós-modernidade demanda, para sua devida caracterização, a compreensão de uma complexidade social: as questões das quais as teorias pós-modernas se ocupam têm uma importância prática e são legítimas, ou seja, o fato de rejeitarmos uma teoria – por motivos fundados na necessidade da superação do capital – não significa que essa teoria não se ocupe de problemas reais. *O problema está na solução (ou na falta de solução) que essa teoria preconiza.* As lutas pelas causas oriundas das opressões são reais, concretas, verdadeiras. São, enfim, dimensões da vida humana no capitalismo. Portanto, a teoria que tomar como objeto a crítica à pós-modernidade não poderá deixar de tratar dos problemas reais ali indicados. (p. 3, grifos meus)

A partir dessa crítica, a autora denomina como “transgressão resignada” uma insatisfação individual, que não aponta para uma necessidade coletiva de ruptura com as contradições da ordem social vigente: o capitalismo. Para ela, é necessário compreender a gênese dessas teorias, de modo a reconhecer seu caráter contrarrevolucionário burguês e, portanto, desvelar a quem interessa sua atmosfera niilista de impossibilidade de mudança (p. 4).

Munida dessas reflexões e reavendo o enfoque ao ensino de Sociologia, o que proponho aqui é uma apropriação didática que rompa com uma postura docente de “transgressão resignada”. A provocação que ousou incitar convida para uma *prática social para além da indignação*, que representaria a defesa de teorias pedagógicas que busquem ir além de, apenas, trazer à tona as questões sociais que são objeto de discussão nas aulas de Sociologia. No fim das contas, se não houver um *compromisso* com uma apropriação do conhecimento fundada numa perspectiva teórico-metodológica que aponte para a mudança, com efeito a exposição de determinado conteúdo causará uma indignação momentânea em seus estudantes frente às contradições sociais que permeiam a realidade. É preciso levá-los, além, a pensar em *transformação*.

Esse compromisso a que me refiro não é organicamente inculcado no docente. Devemos, como apontou Saviani (2021a), considerar a complexidade da questão da formação dos professores. O filósofo discorre que, acerca do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras, é irresponsável culpabilizar os professores sem considerar que estes também são “vítimas de uma situação social injusta e opressora” (p. 28). Isso não os isenta, contudo, da necessidade de organização coletiva para reversão desse quadro, afinal, “competência” seria, nesse sentido, “necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente” (p. 31).

Para romper com uma lógica de mera apropriação de saberes, predominante na educação básica, defendemos a didática da Pedagogia Histórico-crítica²², que:

(...) se fundamenta no pressuposto marxista da *indissociabilidade entre ciência e política* e ressalta o caráter ideológico de classe do conhecimento científico e escolar. Por isso, destaca a necessidade de o professor assumir as consequências políticas presentes nos recortes propostos e no tratamento teórico dos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, não pressupõe a possibilidade de um conhecimento e de uma metodologia neutra, mas busca problematizar a prática social a partir de uma mediação pedagógica entre o objeto e o sujeito do conhecimento (SOUZA, 2013, p.132, grifos meus).

Tomando posse dos escritos de Fernandes (1959), avançamos na direção de elucidar *como* defendemos, então, uma *práxis pedagógica para além da indignação*. O sociólogo, ao analisar o que denominou de “dilema educacional brasileiro”, apontava para a correlação entre ciência aplicada, educação e uma mudança cultural provocada. Isso significa que ciência e educação atuam como fatores sociais construtivos, por meio de um processo de racionalização da vida social:

(...) parece evidente que o circuito da revolução provocada pela ciência se fechará quando a escola for capaz de despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de equidade, as atitudes de tolerância simpática e os ideais de autonomia na solidariedade requeridos pelo pensamento científico. (FERNANDES, 1959, p. 135)

Porém, ainda que ciência aplicada e educação tenham uma “influência sociodinâmica” na sociedade industrial e tecnológica, tiveram padrão e ritmo de evolução descontínuos. Concentrando nossa análise no contexto educacional, Fernandes nos apresenta como a educação encontra-se, também, desfragmentada do contexto social do qual faz parte. A educação não acompanhou o ritmo de mudanças estabelecidas pela sociedade, ficando estática, presa ao passado colonial. Num cenário denominado por ele como “mudança cultural espontânea”, onde “o elemento racional sofre reelaborações que acabam desviando o curso da intervenção intencional ou da criação inovadora” (Idem, p. 139), a irracionalidade não permite que o processo educacional avance como fator de progresso social:

[...]. Em primeiro lugar, que na educação, como em outras esferas da atividade intencional, a intervenção e seus graus de sucesso não dependem, apenas, da consciência dos fins e da disponibilidade de meios intelectuais para atingi-los, mas também da maneira pela qual essas duas edições se relacionam com impulsões coletivas para mudança. Em segundo lugar, que o processo de mudança espontâneo, na educação como em outros níveis da cultura, pode

²² A Pedagogia Histórico-crítica enquanto teoria e metodologia será abordada no Capítulo 2.

paralisar-se ou interromper-se antes de produzir todos (ou os principais) efeitos esperados pelos agentes e objetivamente possíveis nas condições de integração da ordem social estabelecida. (Idem., p. 140-141).

O autor nos aponta, portanto, que a educação, sozinha, não promove mudanças sociais, pois precisa estar articulada com a esfera coletiva – de modo que se torna necessário analisar seu grau de racionalidade. Somente o reconhecimento de que ciência aplicada e educação são importantes, nesse sentido, não é suficiente para que estas operem como elemento de uma mudança cultural.

O contexto educacional atual, de ataques à ciência, à educação pública e de esvaziamento do currículo por meio das reformas, amplia ainda mais o abismo entre a realidade tal como se apresenta, e a *mudança cultural provocada*, que Florestan enunciava como uma possibilidade de intervenção racional sobre a realidade social por meio da colaboração de educadores e cientistas sociais.

A Reforma do Ensino Médio ampliou o grau de irracionalidade na esfera educacional ao esvaziar o currículo para atender às demandas do capital, de modo a articular-se com as Reformas da Previdência e Trabalhista, precarizando o processo educativo e implementando a ideologia do empreendedorismo na grade curricular dos estudantes, como aponta Catini (2020, p. 66):

A educação ao longo da vida, pregada por muitos anos pelo “aprender a aprender” e “aprender a ser” da Unesco dos anos 1990 se materializa hoje no esvaziamento de conteúdos da escolarização, no fomento e expansão do mercado filantrópico de trabalho de educação social, somada ao fato do direito à educação se colocar a serviço da contenção e da pacificação de uma sociedade à beira do conflito generalizado. O trabalho educativo para os pobres não prepara para nada além de preparar para a educação contínua. Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação.

Esse ataque à educação reflete um exemplo de mudança cultural espontânea, na medida em que os meios e os fins dessa política não estão alinhados a critérios racionais – aqui entendidos como formas mais complexas de pensamento, pautadas em critérios científicos. Os meios são educacionais, visto que são reformas que refletem mudanças nas políticas educacionais; os fins, contudo, são voltados a servir às exigências de mercado, já que atendem a interesses econômicos.

Fernandes, entretanto, já apontava os limites de uma mudança cultural espontânea, indicando a necessidade de compreender a educação como um dos mais importantes elementos

de difusão de uma consciência científica e, por consequência, de uma mudança cultural provocada:

A transição do estilo de pensamento inerente à mudança cultural espontânea para o imposto pela mudança cultural provocada pode efetuar-se gradualmente, em conexão com os progressos conseguidos na tecnologia e com o agravamento das exigências da situação. Em face da educação sistemática, isso significa que a nossa capacidade de lidar com os problemas educacionais do presente e de resolvê-los de modo mais eficiente depende, diretamente, do sucesso que tivermos em utilizar os dados da ciência no planejamento das atividades educacionais (FERNANDES, 1959, p. 143).

O professor – responsável por socializar o saber científico, no Brasil, nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade, por ser considerado um “instrumento de dominação” (FERNANDES, 2020); teve sua postura ética *neutralizada*, em nome de uma suposta “responsabilidade intelectual”. As figuras de cidadão e professor foram fragmentadas. Entretanto, o autor denuncia a impossibilidade de neutralizar a condição de cidadão, sobretudo na docência:

(...) o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. Todos os regimes manipulam. O totalitarismo não manipula sozinho a personalidade humana ou os pequenos grupos, as grandes massas. Manipulações são feitas em termos de interesses dominantes e com frequência de forma repressiva e opressiva. (...). [...] até esse traço da personalidade do professor é essencial no conjunto, como chave, para entender outras coisas. Deveria ser despojado da dimensão de cidadão, na sua prática educacional, na sala de aula. Mas, justamente ali, *o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde*. (FERNANDES, 2020, p. 74, grifos meus).

A mudança ensinada para a educação tem que ser realizada dentro e fora da sala de aula. Fernandes reivindica que, para se envolver num processo de transformação, não basta que o docente esteja preocupado com a transmissão de conteúdo. É preciso “encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e de humanizar o ser humano que vai para a escola despojado das condições mínimas para passar pelo processo educacional” (Ibidem, p. 82).

Mas, afinal, quem educa o educador? Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, já apontava que a formação humana acontece na experiência histórica:

A teoria materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alter[ação] das circunstâncias e a atividade

ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (MARX, 2007, pp. 533-534).

Fernandes (2020, op. cit.) afirma que o professor está em “tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente” (p. 85). É na ação militante, portanto, que o educador se educa, aliando sua consciência pedagógica a uma nova forma de ação prática que se proponha transformadora:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (Idem, 2020, p. 86).

A prática social para além da indignação, dado o exposto, não seria uma utopia, mas, sim, a única escolha de docentes que almejam romper com o processo de “brutalização” a que foram culturalmente submetidos. Sendo o processo educativo uma ação dotada de intencionalidade, é preciso que os educadores, além do desafio de criar a necessidade do conhecimento nos estudantes, se comprometam com um processo de apropriação não seja um fim em si mesmo.

Saviani (2012, p. 80) considera que

(...) a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. [...] ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política.

O filósofo sinaliza que os pressupostos que regem a prática pedagógica, de ordem teleológica, dependem da filiação teórica do professor. Inclusive, aponta para o impacto da teoria escolanovista sobre a rede escolar, que teria sido responsável pelo

afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. (SAVIANI, 2021, p. 67).

Ainda que esse processo e tomada de consciência seja uma construção complexa e permanente, a proposta que fica aqui é a de disseminação de teorias pedagógicas emancipatórias, tal como a PHC, que postula um projeto sociopolítico alternativo ao projeto liberal-burguês (RUCKSTADTER *et al.*, 2020). Afinal, o professor precisa, na objetivação do

seu trabalho, contestar a sociedade brasileira atual, sobretudo o contexto “marcado pelo idealismo da transformação por meio da educação” (Idem). Essa ideologia individualista e individualizante de caráter neoliberal retira o contexto social do emaranhado em que a realidade se constitui como resultante de múltiplas determinações. Além disso, corrobora com o processo de reestruturação produtiva do capital, que desqualifica o trabalho enquanto princípio educativo para atender às mudanças estruturais do seu processo produtivo (BATISTA; LIMA, 2015).

Na objetivação teórica da PHC, o trabalho educativo encontra desafios no próprio território escolar: o currículo moldado pela lógica do “aprender a aprender”; a ideologia do empreendedorismo; estímulo ao individualismo; esvaziamento do conhecimento científico; desvalorização da carreira, entre outros tantos ataques que a educação pública sofreu e vem sofrendo pelos projetos neoliberais.

Portanto, para que haja o compromisso docente com as premissas de domínio científico aliado a um horizonte político de mudança por meio da educação, é preciso investir em formação inicial e continuada calçada em teorias emancipatórias, que vislumbrem a reafirmação do conhecimento científico na educação pública e seu acesso à classe trabalhadora. É necessário, portanto, uma preocupação com a formação e a ação desses docentes, no sentido de que estes tenham clareza acerca dos pressupostos teórico-epistemológicos que orientam sua prática.

Assim, caminharemos rumo a uma consciência acerca da posição de classe dos docentes; para que estes, em consequência, se posicionem a favor da ciência, da educação pública, gratuita, inclusiva, democrática e de qualidade. Esse é o compromisso que desejamos.

1.3 Juventude e escola: uma relação que envolve conflitos e afetos

Embora não haja um conceito claro que delimite o que caracteriza a juventude²³, é possível apreender alguns de seus fundamentos ao concebê-la a partir de seu caráter objetivo.

²³ Optamos por utilizar o conceito *juventude* no singular por entender que, ainda que existam duas correntes de representações acerca do tema de acordo com a Sociologia da Juventude (uma *geracional*, que considera os jovens como um grupo homogêneo, e; outra *classista*, que reconhece a existência de múltiplas culturas juvenis e leva em conta as condições de classe, gênero, sexualidade, territorialidade, entre outros e tem utilizado cada vez mais o termo *juventudes* para evidenciar a heterogeneidade da condição juvenil), concordamos com Pais (1993) quando este explica que tais visões não se anulam, embora representem diferentes abordagens. A depender do enfoque, “a juventude pode se apresentar tanto como um grupo aparentemente homogêneo quanto heterogêneo. No primeiro caso, por exemplo, quando a comparamos com outras gerações; na segunda hipótese, quando é analisada como um conjunto social detentor de atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 22). Para caracterizar as múltiplas experiências vivenciadas pela juventude de modo a reconhecer sua diversidade, utilizaremos os conceitos de *condição juvenil* e *culturas juvenis*.

Aqui, vale a tentativa de categorizar a *experiência* juventude a partir da relação dos sujeitos (jovens) com a escola – ainda que haja diferentes significados a depender de como materializamos essa relação: práticas, sujeitos, espaços.

A escola é uma instituição que acompanha parte significativa da vida dos jovens, resultando em uma relação que pode provocar tensões e atritos, pela não-identificação de boa parte desses jovens com a estrutura *hierarquizada e hierarquizante* da escola; mas, também, é lugar de afetos, na medida em que neste espaço esses jovens socializam, se expressam, constroem relações de amizade e de identidade.

Apesar de ter crescido exponencialmente o interesse de pesquisadores acerca da temática da juventude, sobretudo no Brasil, nota-se que a urgência por respostas tem gerado, como resultado, um registro “muito imediatista e desarticulado” (ABRAMO, 1997, p. 27). Ora, não é fácil romper com as concepções baseadas no senso comum acerca do jovem, tido como um indivíduo que está passando por “uma fase complicada”, “difícil”.

Historicamente, as discussões acerca dos dilemas da juventude têm acompanhado os próprios dilemas sociais: olhar para a juventude nos leva a uma imediata constatação de seu caráter contraditório. A juventude representa, segundo Foracchi (1972, p. 11), “a crise do sistema”. À exemplo: na mesma medida em que o jovem é visto como ameaça ou problema, devido a uma rebeldia naturalizada pelo discurso reproduzido socialmente, é também projetado como o “futuro da nação”, ou, ainda, “geração de vanguarda”: aquele que carrega o peso das transformações de que desejamos. Segundo Carrano (2019), são constituídas duas narrativas alienadas: a do “jovem herói” e o “jovem problema”.

Abramo (Op. Cit., p. 30) pontua que essa abordagem é encontrada inclusive no próprio campo da Sociologia:

(...) a juventude veio sendo tematizada durante a segunda metade desse século para verificar como acabou sendo sempre depositária de um certo medo, categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio.

Apesar dos questionamentos acerca do fundamento biológico das faixas etárias como marcador identitário da juventude, o fato é que, historicamente, houve a naturalização de uma “tutela” daqueles que ainda são considerados inimputáveis, e assim são submetidos a uma espécie de *moratória social* que, segundo Mannheim (apud PEREGRINO, 2011), é essencial para a modernidade, que se alimenta das normas, regras, controle e fiscalização impostos para o controle dos sujeitos.

Hoje em dia, de fato, são mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre aquilo que Pais (2009) caracteriza como “fases de vida”. O autor aponta, ainda, outros marcadores de passagem para a vida adulta para além da idade: condições de estabilidade e independência econômica, autonomia residencial, casar e ter filhos, por exemplo. Contudo, a precariedade de nossos tempos os leva a não conseguirem reunir as condições de realizar tais objetivos, o que têm gerado um sentimento de impasse, que tende a tornar as trajetórias de vida cada vez mais individuais (PAIS, 2009, p. 374).

A Sociologia da juventude tem avançado nas discussões acerca do reconhecimento dessa categoria enquanto algo além de um problema de investigação: “A juventude torna-se uma parte da vida humana que constitui uma identidade cultural própria, muito mais que uma ‘fase’ passageira” (GROPPO, 2010, p. 14).

Para tentar, então, delinear algumas considerações acerca dessa temática tão desafiadora, além de pensar a *juventude enquanto experiência e enquanto conceito que define sociologicamente a experiência*, é importante explorar também outros conceitos que, não são excludentes, mas contribuem de forma complementar: *jovem*, *condição juvenil* e *culturas juvenis*. Afinal, antes e além de estudantes, os sujeitos com os quais interajo na escola vivenciam uma experiência que possui suas especificidades.

Reconhecendo o caráter multi-intradisciplinar do tema, além de sua enorme complexidade, algumas premissas precisam ser pontuadas. A categoria *juventude* varia nas diferentes abordagens e contextos históricos, geográficos e culturais. Primeiramente, portanto, juventude não é uma categoria abstrata; ao contrário, representa “(...) histórica e socialmente, uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do próprio sistema. Sociologicamente, ela representa um modo de realização da pessoa, um projeto de criação institucional, uma alternativa nova de existência social” (FORACCHI, 1972, p. 160). Para além de características que exercem peso normativo como a faixa etária, por exemplo, há variações sobre o que as pessoas experienciam enquanto juventude. Então, é preciso definir a juventude segundo características contextuais e concretas: de que juventude estamos falando?

Além de concordar com a definição de Foracchi, entendemos, assim como Dayrell e Carrano (2003), que a juventude é “uma condição social e um tipo de representação” (p. 3). E que, portanto, constitui um momento determinado na vida dos indivíduos, mas não se reduz a um período de passagem para a vida adulta, pois tem suas especificidades, “assumindo uma importância em si mesma” (p. 4).

Para conhecer essa juventude, assim, é preciso (re)conhecer o *jovem* enquanto sujeito dessa experiência. E tomá-lo como pessoa concreta que se identifica com a condição da

juventude. É preciso saber quem são, como se constituem como sujeitos – em si mesmos e coletivamente. Isso significa, propriamente, tomá-los como sujeitos históricos e sociais. Afinal, temos a tendência de *assujeitá-los* enquanto objetos de pesquisa.

Dayrell (2003) define o jovem da seguinte forma:

(...) eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. (...) é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (pp. 43-44).

O autor aponta, contudo, que os reconhecer como sujeitos não pode ser apenas uma opção teórica, mas, sim, uma postura metodológica e ética. Faz-se necessário, então, os conhecermos pela condição em que são colocados em nossa sociedade. Não costumamos levar em conta seus saberes pois, enquanto professores e pesquisadores, ainda que inconscientemente, nos colocamos em uma relação de poder *sobre* eles.

Passa pela compreensão da juventude, visto que são sujeitos de uma experiência histórica e social, também, analisar sua *condição juvenil*: condições objetivas com o qual o jovem tem que lidar para existir, dotadas de enorme complexidade e que atravessam o quadro social, histórico e político que insere esses jovens na sociedade. Marcadores como raça, classe, gênero, territorialidade, educação, família, religião e outros que, de acordo com Groppo (2010) estabelecem uma relação dialética entre sociedade e juventude:

(...) a condição juvenil se configura mesmo a partir de uma relação entre sociedade versus indivíduos e grupos juvenis. Entretanto, esta relação é dialética, ou seja, fundada numa contradição entre o movimento da integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade. [...] Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens (GROPPO, 2010, p. 19).

Há, ainda, as estratégias que os jovens elaboram para lidar com o universo da moratória social: as *culturas juvenis*. Num sentido antropológico, ao analisarmos as culturas juvenis devemos romper com o estereótipo, usurpado pelo mercado, de reduzir as práticas juvenis categorizando-os em “tribos”. Aqui, é preciso olhar para cultura enquanto aquilo que dá *sentido*

às práticas. No caso da juventude, podemos entender as culturas juvenis como estratégias de resistência: são os jovens em ação se constituindo enquanto sujeitos.

Pais (1990) define por cultura juvenil:

o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. Por exemplo, ao considerar-se o fenómeno da moda através do uso de pares de variáveis como “identificação-diferenciação”, “inovação-passividade”, os jovens valorizariam os extremos dos contínuos que apontam para a “diferenciação” e a “inovação”, isto é: a moda seria entendida pelos jovens (por todos eles?) como uma possibilidade de expressividade, de auto-realização, de *relativa independência de controle social*. (Idem, 1990, p. 163, grifos meus)

Para tentar categorizar a experiência, portanto, fica evidente que a complexidade do tema exige do professor-pesquisador uma postura subversiva, de levantar o debate, muito mais do que afirmar respostas arrogantemente certas. Existem saberes, poderes e sujeitos que estão em uma relação ambígua de construção e disputa por narrativas, espaços e hegemonia. Portanto, uma atitude inicial, possível e necessária nesse contexto é buscar saber: *o que o jovem fala de si mesmo?*

Quando faz parte da identidade do sujeito ser jovem e ser aluno, é preciso ampliar o prisma da reflexão para a relação da juventude com a escola. Dayrell (2007) aponta a escola como palco de tensões:

(...) as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (Idem, 2007, p. 1106-7).

O excerto do texto supracitado, intitulado *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil* foi apresentado no Simpósio Internacional “Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”, realizado em Barcelona, em 2006 e publicado no ano seguinte. Nele, o autor propõe uma reflexão que seja projetada do jovem para a escola, de modo que esta última deva ser repensada para responder aos anseios e desafios que impõem a juventude.

Dayrell constata que existe uma nova condição juvenil no Brasil: “O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (p. 1107). A grande maioria dos estudantes, nessa perspectiva, são pobres, o que significa que a dimensão do mundo

do trabalho os atravessa antes do término do ciclo escolar, resultando numa relação complexa e diversificada entre escola-trabalho:

Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho [Sposito, 2005]. (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Condições de classe, portanto, impõem desafios maiores aos jovens pobres que, diante das incertezas frente ao futuro, veem-se com menos opções de escolhas para lidar com o que podem, devem ou querem fazer. Porém, para além da condição juvenil, caracterizada, portanto, por uma forte interligação entre escola e trabalho, é preciso considerar também as culturas juvenis, que

(...) lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública. Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima (...) (Id., Ibid., p. 1110).

Reconhecendo que o jovem é socializado a partir de “universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (DUBET, 1994; LAHIRE, 2002; 2005 apud DAYRELL, 2007, p. 1114), é possível avançar na compreensão sobre onde e como a escola está situada nesse processo.

Dayrell revela que, a partir dos anos 1990, houve a ampliação do acesso à escola, o que contribuiu para transformá-la num ambiente mais heterogêneo; em contrapartida, não houve nenhuma reestruturação para lidar com essa nova realidade. Isto é, a escola tornou-se mais permeável, mas falhou como instituição “disciplinadora”. Além disso, por ter “democratizado” o acesso, parte da juventude historicamente marginalizada – atravessada por condições de classe, raça, gênero, territorialidade, entre outros – passa a reconfigurar o sentido da escola, até então tido como uma preparação para o ensino superior (p. 1116). Convém indagar, portanto, qual seria esse novo sentido da escola.

Além de Mendonça (2011), que analisa a relação de crise dos sujeitos com um sentido pessoal que a escola possa lhes atribuir, ainda que reconheçam o seu papel social, Sposito

(2008) também se atenta a essa relação contraditória: “Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente” (p. 87).

Estamos, portanto, diante de um paradoxo: o modelo escolar posto compõe boa parte do curso de vida de crianças e jovens, estes criam laços de afetividade e socialização; mas, como instituição, não detém o monopólio da socialização desses sujeitos, até porque ainda os veem como “alunos”, e não como jovens, tornando a relação estranhada. Em suma, o jovem sabe *para que serve* a escola, sabe que *tem que estar* na escola; porém, não se reconhece em suas práticas.

A relação desse jovem com a escola, nesse sentido, é ambígua, contraditória:

A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. Os grupos se constituem como um espaço de trocas subjetivas, mas também palco de competições e conflitos, muitas vezes resvalando para situações de violência no cotidiano escolar. As relações entre eles ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para adesão quanto para a negação desse estatuto. (DAYRELL, 2007, p. 1120-1).

Essas contradições presentes na relação aluno *versus* jovem se evidenciam também na sala de aula, na relação com os professores e com o processo de ensino-aprendizagem, resultando em posturas de “participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno” (Idem, p. 1122).

Tais reflexões nos fazem chegar a algumas considerações importantes. Primeiro, que a escola reflete as desigualdades existentes na própria sociedade. Ainda que esteja menos desigual, devido à democratização do acesso, continua injusta. Afinal, esta precisa se abrir à escuta e reconhecer o jovem no aluno, para reelaborar suas práticas de modo a pôr fim à relação esquizofrênica entre o jovem e a instituição escolar. Segundo que o “sentido” que o jovem atribui à escola é bastante contraditório – reflexo das próprias relações ambíguas que se desenvolvem no espaço escolar e nas relações entre os sujeitos. E por fim, que o jovem deve ser visto em sua dimensão histórica e social, e a partir das especificidades e demandas desse grupo social é que a escola pode construir um projeto educacional que garanta a eles o direito de “saber de si”.

Ao abrir-se à escuta, a comunidade escolar deve estabelecer o objetivo de posicionar a escola como espaço de socialização do conhecimento científico e buscar uma aproximação

entre o jovem e as práticas escolares. Portanto, é preciso refletir sobre *como* se conduz esse processo. As políticas educacionais atuais, sobretudo no estado de São Paulo, deturpam a relação dialógica entre o aluno e a instituição escolar ao propor, como política de currículo, o protagonismo juvenil e o projeto de vida.

Da forma como proposto na BNCC, o protagonismo juvenil aparece entrelaçado ao projeto de vida e à educação integral, e “delega aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo, reposicionando os processos de seleção dos conhecimentos escolares” (SILVA, 2022, p. 3). Na prática, encontramos uma responsabilização individual desses sujeitos, em uma realidade onde “não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Na esteira das reformas educacionais em voga, as demandas da juventude seriam supridas na medida em que o currículo se flexibilize para que o estudante escolha o que quer estudar. É preciso, no entanto, analisar a implantação dessa reforma em meio a um contexto social e político mais amplo. Buscando compreender a urgência da condução dessa reestruturação, Motta e Frigotto (2017) apontam os reais objetivos da reforma do EM:

melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365)

Nesse sentido, compreendemos que a implantação da Reforma do Ensino Médio dificulta ainda mais a necessária relação dialógica entre a juventude e a escola. A ideia deturpada de protagonismo, nesse contexto, aprofunda o cenário de dificuldades da juventude frente ao mundo do trabalho, gerando uma “interdição do futuro” desses jovens (Idem., p. 369).

Para continuar se propondo como um espaço de formação, a escola precisa se adaptar frente às novas demandas dos estudantes, não do mercado. Afinal, “a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o ‘problema’ não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 103). Nesse cenário de profunda crise, reforçamos a importância de um compromisso do docente com uma educação que se proponha, de fato, transformadora. Abdicando de práticas engessadas, posturas retrógradas institucionalizadas e *institucionalizantes* e concebendo o jovem na sua integralidade

– enquanto sujeito sócio-histórico, o docente pode repensar suas práticas a partir das especificidades da condição e das culturas juvenis.

Aos docentes, não cabe apoiarem-se em posturas autoritárias, visto que, do mesmo modo que os jovens têm enfrentado uma estrutura que ignora sua subjetividade para emoldurá-los na categoria homogeneizante “alunos”, o professor tem sido ignorado enquanto figura de autoridade. Uma postura saudosa por disciplina, silêncio e respeito impostos pela coerção, portanto, tem sido pouco eficaz nesse cenário de crise (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 340).

Retomo, portanto, as indagações que podem servir como ponto de partida para a abertura de uma relação dialógica entre professor-aluno: *De que juventude estamos falando? O que o jovem fala de si mesmo?*

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PRÁXIS CONTRA-HEGEMÔNICA – A PRÁTICA SOCIAL EM DIÁLOGO COM UMA SOCIOLOGIA PÚBLICA

A Pedagogia Histórico-crítica defende a socialização do conhecimento historicamente acumulado por meio da instituição escolar, compreendendo que o homem se humaniza na medida em que se apropria do conhecimento sistematizado. Enquanto teoria pedagógica, defende fundamentalmente a educação pública de qualidade para o conjunto da sociedade e a incorporação do conhecimento científico aos filhos da classe trabalhadora, visando a superação da sociedade de classes.

Para compreender seus aspectos conceituais, é necessária uma retomada à sua base, o materialismo histórico-dialético. Assim, podemos entender o processo de apreensão do conhecimento partindo desses pressupostos.

O desenvolvimento da consciência dos indivíduos, nessa perspectiva, está ligado à atividade, isto é, à própria práxis. Marx (2004) entende a práxis como o processo que media a relação do homem com a natureza. Dotado de intencionalidade, o sujeito adquire consciência ao transformar a natureza, pois, desse modo, transforma a si próprio:

O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem que ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2004, p. 84).

Se a base ontológica da atividade humana é esta ser um meio²⁴ à satisfação das necessidades humanas, é o mundo real que produz as ideias, e não o contrário. A própria subjetividade dos sujeitos está determinada pelas condições materiais que estes dispõem para viver. Quando Marx inicia seus estudos em economia política, chega à conclusão que serviu de fio condutor para suas obras:

(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. *Não é a consciência dos homens que determina*

²⁴ A atividade humana não representa, diferente dos outros animais, a satisfação das necessidades biológicas. Ela é “um meio para a satisfação” (Marx, 2004, p. 84)

o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.
(MARX, 2008, p. 47, grifos meus).

Marx e Engels buscam ampliar sua compreensão sobre a economia política a partir do materialismo histórico-dialético. Em síntese, a análise social parte de suas bases objetivas e de seu *movimento*. Com isso, os autores nos fornecem uma teoria que parte de uma leitura do real: as condições objetivas da realidade social refletem o desenvolvimento ou as contradições dessa dada realidade concreta.

Esse movimento se fundamenta na investigação empreendida por Marx sobre a sociedade burguesa, quando buscava apreender suas determinações fundamentais a partir de uma análise mais profunda da realidade, afinal, esta não se apresentaria imediatamente a nossos olhos, sendo necessário observar o objeto além de suas manifestações fenomênicas, rumo ao encontro de sua essência:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também, da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-9).

Contrapondo-se ao idealismo de Hegel, Marx complementa que

(...) o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (Idem).

No processo de desenvolvimento humano, esse movimento envolve o conhecimento teórico como *meio* para que o sujeito se aproprie dos objetos da cultura. Dermeval Saviani, filósofo da educação, apropriando-se desses pressupostos, desenvolveu sua teoria educacional que defende o princípio de que o homem se humaniza na medida em que se apropria do saber historicamente produzido:

[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2021a, p. 7)

Saviani (2021a), ao pensar sobre a natureza e a especificidade da educação para propor sua concepção teórica e pedagógica – denominada Pedagogia Histórico-crítica – também parte

da base ontológica acerca da relação homem-natureza²⁵ por meio do trabalho. Transformando a natureza, o homem cria o mundo da cultura; o produto desse trabalho pode ser material (bens materiais) ou não-material. É nessa segunda categoria que se situa a educação.

O trabalho não-material, como a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (p. 12), implica uma modalidade de atividades em que o ato de produção e o produto não se separam. A natureza da educação, segundo Saviani, está exatamente aí: “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)” (Idem).

Saviani também analisa a educação dentro de seu aspecto institucional: a escola. Para tanto, o autor recorre a Gramsci e suas considerações acerca do papel escolar no desenvolvimento humano e social. O filósofo italiano pensava a escola a partir de seu caráter público, ou seja, de responsabilidade do Estado, e voltada para a formação cultural da classe trabalhadora:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, “humanismo”, no sentido amplo e não só no sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2004, p. 36).

A educação, nesse sentido, pressupõe a construção de um caminho que conduza o estudante a uma visão crítica e historicamente fundamentada, almejando objetivos emancipatórios. As contribuições de Marx e Gramsci para a PHC, segundo o próprio autor, representam “uma resistência ativa porque não se limita a efetuar a crítica mostrando os limites, insuficiências e equívocos das teorias hoje hegemônicas. Vai além, formulando uma teoria capaz de orientar a prática dos educadores numa direção transformadora” (SAVIANI, 2010, p. 25-6).

Quando propunha sua teoria educacional, entre os anos 1970 e 1980, Saviani (2012) classificou as concepções educacionais com as quais dialogava em pedagogias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e Escola Nova) e pedagogias crítico-

²⁵ Saviani, assim como Vitgotski, Leontiev e outros autores que tomam como base os escritos de Marx e Engels para elaborar concepções pedagógicas fundadas no materialismo histórico-dialético, relaciona a natureza da relação homem-trabalho a seu desenvolvimento sócio-histórico, na medida em que define que, por meio do trabalho, isto é, de uma ação intencional voltada à satisfação das necessidades humanas, o homem produz etapas cada vez mais complexas de produção de bens materiais e, conseqüentemente, de representações mentais acerca de seus objetivos.

reprodutivistas (Teoria do Aparelho Ideológico de Estado, de Althusser, Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet, e Teoria da Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron). Para o filósofo, as teorias não-críticas não analisariam criticamente a relação entre educação e sociedade, ao passo que “as teorias crítico-reprodutivistas o fazem, porém, enfatizando o papel da educação como espaço de reprodução, mas não de possível transformação das relações sociais” (SOUZA, 2013, p. 128).

Reconhecendo a educação como uma atividade humana, dotada de *intencionalidade*, Saviani empreendeu sua investigação em *como*, no seio da sociedade capitalista, seria possível intervir nas práticas educativas de modo a romper com os mecanismos de dominação das teorias pedagógicas hegemônicas. O teor crítico da PHC se destaca exatamente aí: valoriza o ambiente escolar; reivindica o acesso do saber historicamente produzido à classe trabalhadora e visa a “reorganização do trabalho educativo em seu interior” (NASCIMENTO, 2021, p. 107).

Para apreender seus aspectos didáticos, é preciso, previamente, compreender como Saviani correlaciona o movimento dialético de apropriação do conhecimento à metodologia de ensino-aprendizagem proposta pela PHC:

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (p. 83 Apud GASPARÍN, 2020, p. 5)

O movimento de apropriação do conhecimento seria, portanto, *de uma prática social sincrética para uma prática social sintética* (SAVIANI, 2012), isto é, objetiva-se que, no processo educativo, o sujeito abandone suas posições imediatas e irrefletidas acerca da realidade social, por intermédio das abstrações teóricas proporcionadas pela mediação educativa do professor, e se aproprie de uma visão refletida, complexa e contestadora sobre a realidade (TURINI, 2019).

O processo de cognição da PHC, alinhado com o movimento dialético, é pensado a partir de um movimento que permeia o concreto e o abstrato: “(...) apropriar-se de um conceito significa ‘pensar com’ ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo” (SFORNI, 2017, p. 91).

A PHC, portanto, propõe uma didática de apropriação histórica do conhecimento por meio desse movimento contraditório, que cria versões cada vez mais elaboradas de

desenvolvimento. Essa apropriação encontra na *prática social global* seu ponto de partida e de chegada. Afinal, tanto alunos quanto professores encontram-se imersos na prática social. A “prática social global” seriam as práticas sociais dos indivíduos, que não podem ser analisadas isoladamente, afinal, “as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem” (SAVIANI, 1996, p. 89).

A mediação educativa, intencional e sistematizada (SAVIANI, 2021a) passa por três momentos: a problematização, a instrumentalização e a catarse. A prática social global, como ponto de partida e ponto de chegada, transforma-se no duplo percurso dialético entre transmissão (professor-aluno-professor) e assimilação (aluno-professor-aluno) (SOUZA, 2013, p. 130). Cabe ressaltar que esse é um processo dialético, não-linear, como aponta Saviani (2012): “(...) em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”.

A *Prática social inicial*, ainda que compartilhada por professores e alunos, não estabelece os mesmos níveis para ambos, pois estes encontram-se em pontos diferentes de compreensão (SAVIANI, 2012). Enquanto a compreensão do professor é de uma síntese precária²⁶, a de alunos é de síncrese. É na prática social que o indivíduo expressa sua leitura da realidade, mas que não é somente dele, mas também “do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do grupo social maior” (GASPARIN, 2020, p. 20).

O momento seguinte é a *Problematização*, passo em que se identificam os principais problemas propostos pela prática social inicial (SAVIANI, 2012, p. 71). É neste momento em que ocorrerá uma transição entre a prática e a teoria, isto é, “entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada” (GASPARIN, 2020, p. 33). A prática social, nesse ponto, deve ser interrogada, questionada, problematizada. A transformação de uma temática em uma “situação-problema” é um momento fundamental para estimular a motivação nos estudantes. Ilyenkov (2007), na defesa de uma escola que ensinasse a pensar, argumenta que é justamente a contradição que ativa o pensamento, por meio da proposição de situações-problema:

(...) é necessário "ensinar a pensar", em primeiro lugar, desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente. A ciência em si começou e começa toda vez com isto – propondo uma questão à natureza, formulando um problema – isto é, uma tarefa que é insolúvel com a ajuda de métodos de ação, seguindo trilhas já conhecidas – batidas e pisoteadas. Cada recém-

²⁶ O autor explica que essa precariedade se deve ao fato de que, ainda que o docente detenha o domínio dos conhecimentos, “a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária” (SAVIANI, 2012, pp. 70-71).

chegado ao reino da ciência, criança ou adulto, deve começar sua jornada com isto, com a formulação afiada de uma dificuldade que é insuperável com o auxílio de meios pré-científicos, com a expressão precisa e acurada de uma situação-problema. (ILYENKOV, 2007, p. 17).

O estímulo à reflexão a partir de situações-problema caracteriza o pensamento dialético, que “focaliza as características objetivas de um fenômeno, visando revelar sua necessidade” (Ibid., p. 35), isto é, sua essência.

Dada a situação-problema, passamos à *Instrumentalização*, quando o estudante se apropria dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 71). Esses instrumentos “são produzidos socialmente e preservados historicamente”, (Idem), e é pela mediação do professor que os alunos irão se deparar com o conhecimento científico. Segundo Gasparín (2020), a instrumentalização “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (p. 51).

Saviani não deixa de mencionar o caráter político e ideológico desse processo, direcionado intencionalmente às classes trabalhadoras: “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p. 71).

Concebendo, portanto, a impossibilidade de uma ciência neutra e descolada do meio social em que está inserida²⁷, cabe ao docente articular os conceitos científicos à situação-problema de modo que os estudantes adquiram não somente o conteúdo necessário para responder ao que foi proposto. É esperado, ainda, que tenham clareza acerca da articulação entre o conteúdo e uma compreensão mais ampla de sua relação com o contexto de uma sociedade capitalista, as contradições e os interesses que orientam o movimento da história e o antagonismo entre as classes sociais, e compreendam que é nesse emaranhado de disputas que tanto os problemas, quanto o próprio conhecimento científico que responde aos problemas estão assentados. E que é no seio da luta social e política que estas condições todas se engendram, para além dos limites da sala de aula.

Quando o estudante expressa uma versão “elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2012), atinge a *Catarse*, isto é, “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2012,

²⁷ Saviani (2021, p. 50) é incisivo ao afirmar que “(...) não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível”.

p. 72). Quando o indivíduo incorpora os instrumentos culturais, sai do estado de síncrese e passa a ser capaz de elaborar a síntese. Compreendendo a práxis pedagógica como uma unidade dialética²⁸, isto é, podemos afirmar que há ensino se há aprendizagem – o que demanda o envolvimento de professores e alunos na atividade educativa; é neste momento que o aluno deve demonstrar uma elevação em sua postura mental:

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo apreendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2020, p. 124).

Para Saviani (2012), a catarse é o “ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese” (p. 72).

Com uma visão qualitativamente nova acerca da realidade social mediada pela ação educativa, o estudante retorna à prática social. Agora, posicionado na *Prática social final*, ele dispõe de uma nova compreensão perante a prática social inicial:

(...) a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) *é e não é a mesma*. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. *A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática*. (SAVIANI, 2012, pp. 72-73, grifos meus).

A prática social final se efetiva quando o estudante consegue vislumbrar em sua realidade concreta a articulação entre teoria e prática. Para tanto, este tem que ser desafiado a colocar em prática os conhecimentos que foram adquiridos no processo educativo, de modo a propor ações de *superação* das situações-problema propostas nas etapas anteriores:

²⁸ Entendemos que “A constituição de consciência deve ser considerada objeto central das ações pedagógicas na escola, pois, para que seja possível obter a unidade entre as ações de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto o estudante devem ser conscientes do seu lugar social e de suas funções ontológicas” (BERNARDES, 2009, p. 241).

A prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2020, p. 143).

Em suma, o sujeito nunca saiu da prática social, porém passa a dispor de uma nova visão sobre ela, de modo que o conhecimento mediado pela ação educativa lhe atribui um novo sentido pessoal, pensado, elaborado, e que passa a ser articulado ao seu meio social e deve influenciar suas ações a partir de uma nova compreensão da realidade.

A seguir, sistematizamos os procedimentos didáticos propostos em cada momento:

Quadro 1 - Modelo didático elaborado pela pesquisadora nos moldes da PHC a partir das contribuições de GASPARIN (2020).

1) Prática social inicial
<p>a) <u>Anunciar o tema a ser desenvolvido;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar para sondar o domínio que os alunos já possuem sobre a temática – é a “explicitação da totalidade empírica, do todo caótico” (GASPARIN, 2020, p. 22); <p>b) <u>Identificar o que os alunos gostariam de saber a mais;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir onde se quer chegar a partir da expressão do nível de desenvolvimento atual – é o momento de convidá-los a romper com o imediato, com o aparente;
2) Problematização
<p>a) <u>Identificar a situação ou as situações-problema desencadeadas pela temática;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Provocar os alunos a “questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar” (GASPARIN, 2020, p. 44); <p>b) <u>Transformar as situações-problema em questões problematizadoras/ desafiadoras;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular questões norteadoras levando em conta a interface com a Sociologia e as discussões pertinentes à área de conhecimento;
3) Instrumentalização
<p>a) <u>Mobilizar os pressupostos metodológicos (temas, conceitos ou teorias sociológicos, entre outros recursos de análise);</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conceito ou teoria sociológica que vai subsidiar cientificamente a situação-problema; <p>b) <u>Analisar a temática a partir da Sociologia;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a temática sob a ótica da Sociologia, de modo a propiciar uma análise sociológica do fenômeno apresentado, utilizando-se de conceitos, teorias e dados científicos, relacionando-a com as contradições sociais no seio da sociedade capitalista;
4) Catarse

<p>a) <u>Retomar o diálogo com os alunos de modo a desafiá-los a elaborar sínteses analíticas;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com os estudantes acerca de suas conclusões após a exposição teórica; <p>b) <u>Analisar a apreensão dos novos conceitos adquiridos;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o grau de apreensão dos conceitos sociológicos e da capacidade de síntese dos estudantes;
<p>5) Prática social final</p>
<p>a) <u>Incentivar os alunos a propor ações de resolução (propostas de intervenção) à situação-problema;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar ações em que o estudante “mostra as intenções e predisposições de pôr em prática o novo conhecimento” (GASPARIN, 2020, p. 144). <p>b) <u>Identificar as novas visões e disposições diante da realidade social, orientadas a partir do conhecimento científico adquirido;</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar a importância da articulação entre educação e sociedade, retornando à temática inicial em um outro nível de desenvolvimento qualitativo.

O objetivo final da ação educativa, desse modo, materializa-se no seguinte percurso: o estudante, ao retornar à Prática social final, munido dos conhecimentos científicos mobilizados na Instrumentalização e assimilados na Catarse, rompe com visões individuais e imediatistas acerca da realidade, uma vez que analisará os fenômenos sociais transformados em situação-problema no momento da Problematização em consonância com as questões sociais de maneira mais ampla, isto é, será capaz de articular a sua visão de mundo à uma necessidade de superação dos problemas elencados anteriormente, compreendendo que esta superação se dá no campo social e político, portanto, na esfera coletiva da vida social.

A Pedagogia Histórico-crítica pode compor um importante instrumento didático-metodológico em tempos de “crise de paradigmas” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 19). A possibilidade de utilizar a Pedagogia Histórico-crítica na abordagem sociológica por meio de temas, tal qual a proposta do projeto “Diálogos sociológicos”, foi defendida por Silva (2009a, p. 23) ao citar que

(...) os alunos guardarão consigo não apenas uma lista de temas e conceitos proferidos nas aulas de sociologia, mas aprenderá a compreendê-los em suas múltiplas inter-relações e em sua complexidade, conseguindo pensar a partir da lógica e do raciocínio tipicamente sociológicos. Os alunos aprenderiam a pensar a realidade com métodos, a partir das mediações necessárias para a observação e análise. Esse seria o principal objetivo no ensino de Sociologia: garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais em que estão inseridos.

Considerando, portanto, o ensino de Sociologia, lançamos mão da proposta de sociologia pública formulada pelo sociólogo estadunidense Michael Burawoy. Quando presidente da Associação Sociológica Americana (ASA), em 2004, expôs uma conferência

intitulada “Por uma sociologia pública”, propondo, simultaneamente, a participação nos acontecimentos da sociedade e nas disputas políticas, sem abandonar a objetividade científica e o rigor acadêmico.

Ancorado numa filiação teórica marxista, Burawoy define a sociologia pública como “uma prática sociológica organizada em torno da centralidade axiológica do conhecimento dos subalternos, engajada com diferentes públicos extra-acadêmicos organizados em movimentos sociais progressistas” (BURAWOY, 2009, p. 13).

Burawoy classifica a sociologia pública em dois tipos: a tradicional e a orgânica. A sociologia pública tradicional compreende a produção sociológica “lida e debatida fora do espaço acadêmico, que produz uma discussão pública, veiculada pelos meios de comunicação, por exemplo” (LIMA, 2020, p. 151). Entretanto, o sociólogo não interage com seu público, produzindo, portanto, “debates dentro ou entre públicos, embora ele ou ela possam realmente não participar deles” (BURAWOY, 2009, p. 25).

Já a sociologia pública orgânica implica uma intensa conexão entre o sociólogo “com determinado público visível, denso, ativo, localizado e frequentemente contraposto” (Idem). É neste sentido que encontramos a conciliação entre a Pedagogia Histórico-crítica e o objetivo da prática de uma sociologia pública orgânica na práxis educativa: “O projeto destas sociologias públicas é *tornar visível o invisível, é tornar público o privado*, para validar essas conexões orgânicas como parte da nossa vida sociológica” (Idem, grifos meus).

Braga (2009), no ensaio intitulado “Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio”, discorre sobre a reintrodução da Sociologia no ensino médio pensando que, no contexto da educação básica, é preciso “promover o contato do estudante de sociologia com o estudante do ensino médio *por meio da sociologia pública*” (BRAGA, 2009, p. 168, grifos do autor).

Colocando-nos numa postura dialógica com os estudantes, na medida em que o conhecimento sociológico se propõe a ser construído *de e para os* estudantes, propomos uma sociologia pública orgânica no seio da escola pública ao romper com a estrutura engessada do currículo e introjetar o projeto “Diálogos sociológicos” como uma experiência de fortalecimento da Sociologia e da aprendizagem dos alunos.

Partindo dos pressupostos teóricos e didáticos da Pedagogia Histórico-crítica, acreditamos que a construção do Projeto “Diálogos sociológicos”, a partir de uma perspectiva crítica e participativa, tornará possível que os estudantes disponham dos instrumentos necessários para que possam compreender a realidade de uma forma mais ampla. Portanto, quando os estudantes retornarem à prática social final, estarão avançando cognitivamente rumo

a um concreto pensado, a partir do projeto de publicização do debate sociológico por parte da docente.

Assim, espera-se que ao final de cada sequência didática estes sejam capazes de analisar a realidade social de forma pensada, elaborada, de modo que este novo olhar rompa com percepções e interpretações sobre a realidade até então construídas sob critérios individuais, baseados apenas na aparência dos fenômenos, resultado, portanto, de um concreto imediato. O solo da educação pública é contraditório, desafiador, mas extremamente fértil para atuação do professor-pesquisador nos âmbitos educacional, científico e político.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA: O PROJETO “DIÁLOGOS SOCIOLOGICOS”

Lançando mão de uma postura pedagógica que se propõe crítica acerca do conhecimento da realidade em busca da construção de um modelo que permita modificar esta mesma realidade, indico que os princípios teóricos discutidos acima orientam a prática docente proposta neste trabalho.

Para a organização da pesquisa e apreensão da realidade observada, entendemos que o método que contempla as especificidades da sua aplicação é a *pesquisa-ação*. O projeto “Diálogos sociológicos” surgiu do anseio de tornar o ensino de Sociologia mais próxima da realidade sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, na impossibilidade de dissociar os papéis de professora e pesquisadora, a pesquisa-ação prevê a interação entre autor e demais participantes na produção do conhecimento.

De acordo com Thiollent (1996, p. 14) a pesquisa-ação define-se como:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou dos problemas estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir das práticas implementadas *com* o grupo analisado, almeja-se compreender as problematizações que circundam este mesmo grupo. Há, porém, um ciclo básico a ser elaborado pelo pesquisador para que, de fato, este esteja em acordo com a metodologia proposta pela pesquisa-ação:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446).

O planejamento pressupõe a identificação do problema de pesquisa. A partir dessa identificação, o pesquisador elabora um plano de ação para, em seguida, implementar atividades e observar falas, comportamentos e ações recíprocas do grupo investigado que possam lhe ajudar a compreender o problema. A descrição da ação consiste num monitoramento das ações visando uma elaboração teórica com as atividades que foram realizadas. Há, portanto, uma clara

correlação entre teoria e prática. Por fim, a avaliação permite equacionar os resultados obtidos, podendo, inclusive, retomar e alterar as ações se julgar necessário (TRIPP, 2005).

Na dinâmica das sequências didáticas aplicadas no projeto “Diálogos sociológicos”, a dimensão cíclica e participativa da pesquisa-ação permite ajustes ao longo do processo que seriam inviáveis se não houvesse a possibilidade de reconstruções, retomadas e realocação de prioridades (FRANCO, 2005). Além disso, se não levássemos em conta a interação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, entraríamos na dimensão de uma metodologia de ensino hierarquizada, em absoluta contradição ao que nos propomos de início.

Buscando, portanto, a articulação entre a atmosfera dualista que circunda os papéis de professora-pesquisadora, as dimensões teoria-prática, os objetivos conhecer-agir, além da relação indissociável entre professora-alunos/pesquisadora-sujeitos da pesquisa, escolhemos um método que proporciona um cenário aberto para criação, recriação e interpretação dos resultados. Não almejamos, com isso, a comprovação de verdades imutáveis, mas, sim, a construção de práticas que podem, e devem, com efeito, ser revisitadas de modo a contribuir ao debate sobre práticas de ensino de Sociologia e, sobretudo, à formação dos estudantes.

3.1 Local de pesquisa e escolha dos participantes.

As sequências didáticas desenvolvidas no projeto “Diálogos sociológicos” foram realizadas em duas turmas da Primeira Série do Ensino Médio²⁹, do período vespertino da PEI E. E. “José Inocêncio da Costa”, na cidade de Matão, interior do estado de São Paulo, na qual a pesquisadora atuou em 2022 como professora de Sociologia e Filosofia.

Trata-se de uma das escolas mais tradicionais da cidade, localizada no centro, exatamente atrás da Igreja Matriz. Com 111 anos de história, seu prédio foi tombado em 2002 pelo CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado³⁰.

Já foi reduto da elite matonense. Ouço relatos de colegas de trabalho e outros moradores da cidade sobre o fato de as famílias mais tradicionais garantirem vagas para seus filhos nessa escola, dada sua localização privilegiada, reputação e prestígio. Há alguns conhecidos que

²⁹ 1ª série A e 1ª série B.

³⁰ Para mais informações sobre o tombamento do prédio da E. E. “José Inocêncio da Costa”, ler: <<http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/e-e-jose-inocencio-da-costa/#:~:text=Constru%C3%ADda%20em%201909%2C%20foi%20instalada,vem%20localizada%20no%20co redor%20central>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

estudaram nesta escola à época, mas que, de família mais humilde, recebiam tratamento diferenciado até mesmo de professores.

Hoje, a realidade é bem diferente. O centro da cidade foi tomado por prédios comerciais. Não há um “público-alvo” nos arredores da escola que, portanto, recebe estudantes de diversas partes da cidade. Estes são dependentes, em sua maioria, do transporte escolar, pois residem em bairros distantes do centro.

Há, ainda, uma certa *aura* de superioridade por parte de alguns pais, estudantes e mesmo professores em relação ao JIC³¹. Muitos pais mantiveram seus filhos nesta escola mesmo contra a vontade dos filhos – devido ao horário controverso do ensino médio vespertino – por conta do “nome de peso” que ainda a instituição possui no imaginário social. Entre os professores, observei um certo *status* que persiste em hierarquizar os docentes nas conversas informais da sala dos professores. Há uma sensação de ascensão profissional ao compor o corpo docente do JIC, alguns colegas de profissão comentam que no passado isso era bastante evidente. Sobre os alunos, lembro do choque cultural ao me apresentar no primeiro dia de aula, dizer um pouco sobre mim, minha formação e, ao mencionar a escola onde lecionava até então – uma escola “de bairro” – ouvi em alto e bom tom de uma aluna: *aquela escola “de pobre”?* Nesse momento percebi, dado o nível de alienação, que o desafio seria imenso.

Falando sobre os dados oficiais, é uma escola que, em termos de Ensino Médio, não atingiu o *quórum* de estudantes para compor um índice no IDEB de 2021. Uma hipótese a ser considerada³² é a de que, no contexto pandêmico de retomada obrigatória das aulas presenciais e sob a iminência da implantação do PEI, muitos estudantes não se sentiram motivados a realizarem as avaliações externas propostas pelo governo.

A escola aderiu ao Programa de Ensino Integral – PEI sob forte resistência de parte do corpo docente que compunha o quadro em 2021. Os estudantes também se opuseram, porém, não houve a possibilidade de essa insatisfação se materializar sob nenhuma forma de resistência devido ao contexto pandêmico e de ensino remoto, que fez com que o diálogo entre escola-estudantes-comunidade fosse acelerado pela forma como o governo do estado de São Paulo, na figura da Diretoria de Ensino, conduz o processo de adesão – *à toque de caixa*.

³¹ “JIC” é a forma como a escola é popularmente conhecida na cidade. Trata-se da abreviação das iniciais do nome da escola (José Inocêncio da Costa).

³² Levantei essa questão com professores(as) que ministravam aulas na unidade escolar em 2021 para compreender o porquê da baixa adesão dos estudantes nas provas do SAEB e Saresp e essa hipótese foi unânime entre eles(as). A palavra utilizada em algumas falas foi “boicote”.

A insatisfação deve-se, principalmente, ao fato de que o modelo proposto para o JIC era de uma PEI de modelo *híbrido*³³, isto é, que alocaria Ensinos Fundamental e Médio no mesmo prédio. Dada a limitação física do espaço, em contraposição à projeção de estudantes matriculados na escola, não seria possível acomodar os dois ciclos no modelo de PEI tradicional, que costuma funcionar no horário das 7h às 16h.

A solução encontrada pelo governo, portanto, foi a inversão³⁴ dos horários dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio: o ensino fundamental que nas escolas regulares costuma ser ofertado no período vespertino, passa a ser oferecido de manhã, das 7h às 14h; e o ensino médio, costumeiramente oferecido pela manhã nas escolas regulares, passou a funcionar das 14h15 às 21h15.

O resultado da implantação do modelo híbrido para o Ensino Médio foi desastroso. Para além dos efeitos da pandemia do *novo coronavírus* no contexto da educação pública³⁵, a escola teve que lidar com a debandada em massa de estudantes para outras escolas, por rejeitarem o horário imposto e o modelo integral. A projeção de salas do final de 2021 era de 11 turmas de Ensino Médio para o ano seguinte. Quando começou o ano letivo de 2022, eram 10 turmas: 4 salas de primeira série, 3 salas de segunda série e 3 salas de terceira série.

A quantidade de alunos matriculados, porém, não correspondia à realidade ali encontrada. Os estudantes que permaneciam, em salas esvaziadas, sentiam-se cada vez mais desestimulados. Ao final do 1º Bimestre, professores e estudantes foram surpreendidos com o fechamento de 3 salas de aulas, o que resultou no remanejamento de 4 professoras para outras escolas³⁶. Sob o temor de novos fechamentos, conseguimos finalizar o ano com 7 salas: 2 turmas de primeira série, 3 turmas de segunda série e 2 turmas de terceira série.

Sobre a situação traumática vivenciada por todos os professores, funcionários e estudantes, convém refletir sobre a vulgarização do conceito de educação integral pela agenda

³³ O modelo híbrido passou a ser implantado em 2020, em 25 escolas. Não encontrei registros de quantas escolas, entre as 1077 PEIs no estado de São Paulo, aderiram a esse formato específico em 2021. Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/09/anexo01_extraii_2019_09_16_lim.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

³⁴ A inversão dos horários deve-se ao horário de saída do período vespertino, entendido como inviável para os estudantes do ensino fundamental devido à faixa etária dos mesmos.

³⁵ Reconhecemos as consequências da pandemia na conjuntura educacional de uma maneira mais ampla e, por conseguinte, no contexto deste trabalho. Porém, devido às limitações de análise, iremos nos aprofundar no debate acerca das questões relacionadas à implantação da PEI que são específicas dessa realidade. Não excluimos, contudo, o momento de retomada das aulas presenciais e as demais dificuldades encontradas e que, também, interferiram em todas as discussões levantadas até aqui.

³⁶ Duas delas não tiveram outra escolha a não ser atribuir aulas na cidade de Santa Lúcia, a cerca de 40 km de Matão.

neoliberal, que insiste na ampliação do projeto ainda que este não atenda às necessidades dos estudantes:

(...) a defesa da educação de tempo integral pode se limitar à questão do tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. (...). Nesse caso, a ampliação do tempo de permanência diário na instituição escolar não produz avanços em termos de formação plena do indivíduo e levanta questionamentos sobre a eficácia efetiva dessa medida. (DUARTE, 2017, p. 47)

Considerando, portanto, as condições objetivas supramencionadas, participaram do desenvolvimento das atividades as turmas que possuíam maior quantidade de alunos por sala: as primeiras séries do ensino médio, turmas A e B, com idades entre 14 e 16 anos. O total de estudantes matriculados era 46, sendo 22 alunos na primeira série A, e 24 alunos na primeira série B. Deste total, excluí-se 8 participantes da pesquisa pelos seguintes motivos: na primeira série A, 2 estudantes não frequentaram as aulas no 2º semestre, e 1 estudante não entregou o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” assinado; na primeira série B, 2 estudantes não frequentaram as aulas no 2º semestre, e 3 estudantes não entregaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” assinados.

Desse modo, participaram da pesquisa e das atividades desenvolvidas 38 alunos, que foram nomeados aleatoriamente³⁷, a depender da turma, entre A1 a A19, e B1 a B19. Para todos eles, foram encaminhados o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 1), com esclarecimentos sobre a pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, os procedimentos que seriam utilizados e a garantia de manutenção do sigilo e privacidade dos participantes na preservação da identidade, e o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 2), solicitando a assinatura e ciência do responsável pelo estudante. Também manifestaram consentimento a direção da escola e a Diretoria de Ensino de Araraquara por meio de Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica (Apêndice 3).

3.2 Definição das temáticas trabalhadas

Reiterando a proposta inicial do projeto “Diálogos sociológicos”, que tem como eixo norteador temáticas sugeridas pelos próprios estudantes, desde o 2º Bimestre foram realizadas conversas informais de modo a familiarizar os alunos com as aulas que aconteceriam

³⁷ A sequência numérica não corresponde ao número da lista de chamada, registro por ordem alfabética, data de nascimento e/ou nenhum outro critério que utilize qualquer dado dos estudantes.

posteriormente. Assim, esperava-se que estes já começassem a amadurecer e discutir ideias de temáticas para apresentarem como proposta.

Já nesse momento, busco fazer interface entre o projeto e a temática da *juventude*, aproveitando a discussão trazida pelo material fornecido pela Secretaria da Educação que sugere, no início do 3º Bimestre³⁸, o tema “Territorialidades e juventudes”.³⁹

Oficialmente, o primeiro momento de definição dos temas começou com uma lista (anexo 1), que ficou por duas semanas à disposição dos estudantes, para que estes colocassem sugestões de temáticas que considerassem interessantes, atuais e pertinentes para serem discutidas nas aulas de Sociologia. Foi pedido que cada estudante colocasse ao menos um tema, mas havia a liberdade de sugerir quantos quisessem.

A turma A apresentou 13 temas e a turma B apresentou 28 temas. Deste total, porém, foi preciso fazer escolhas. Como a temática da juventude, com efeito, não teve a adesão imediata dos estudantes, busquei, então, agrupar temáticas de modo a contemplar mais de uma sugestão em uma sequência didática. Assim, conseguiria abranger determinada temática sob mais de um viés. Alguns temas, ainda, eram desconexos e, de início, havia pouco interesse e/ou insegurança⁴⁰ de alguns estudantes em participar ativamente do projeto.

Turma A:

- A exclusão social entre jovens e adolescentes
- Violência nos estádios/punições nos estádios
- Desigualdade com os povos indígenas e racismo (sic)
- Insegurança escolar
- Desigualdade
- Legalização do aborto a favor ou contra (sic)
- Legalização da maconha para uso da cannabis para medicamentos (sic)
- Caminhos para combater a intolerância religiosa
- Mundo do trabalho, ideologia (sic)

³⁸ Habilidade EM13CHS205: 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. Material do professor para consulta disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/1serie-2sem-Prof-CHS.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

³⁹ Cabe mencionar que o material fornecido pela Secretaria da Educação não contempla a discussão de maneira a apresentar o conceito de juventude e trazer reflexões mais amplas. Foi necessário realizar uma exposição mais aprofundada e direcionada à essência das questões que permeiam a *condição juvenil*. O tempo, porém, era curto e o calendário de atividades da escola, entre outros fatores externos, como a ausência de alunos em determinados dias da semana, impossibilitaram um trabalho pedagógico mais efetivo. Essa ausência pôde ser observada nas temáticas sugeridas pelos estudantes, que pouco apresentaram questões ligadas à condição juvenil.

⁴⁰ Houve tentativa de diálogos com alunos que se recusaram a sugerir temas, sem sucesso. A percepção era de insegurança com relação ao assunto a sugerir como tema. Talvez a definição clara da Sociologia enquanto disciplina e ciência ainda não estaria totalmente consolidada para estes alunos, por isso a dificuldade em apontar temas para o debate.

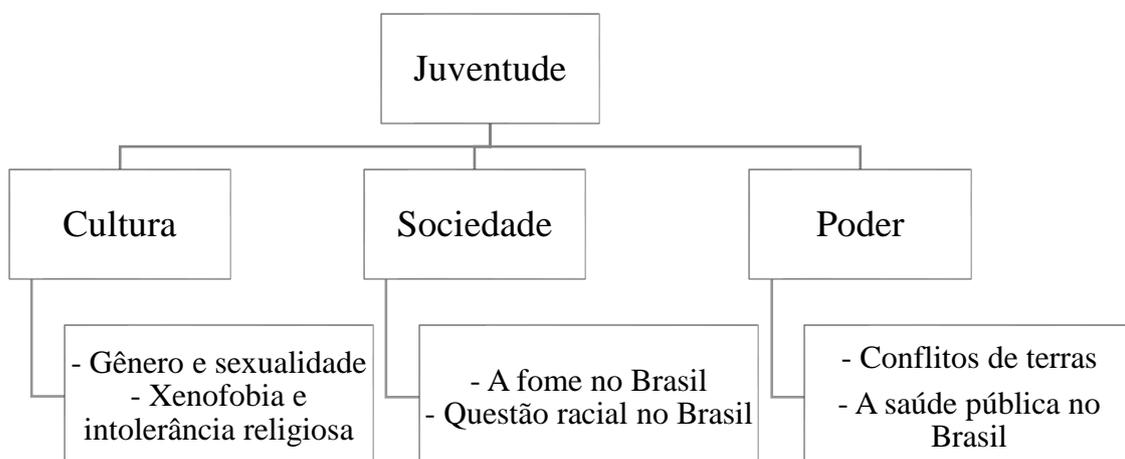
- Preconceito e sexualidade
- Racismo com pessoas negras (sic)
- Problemas socioeconômicos do país
- A diversidade de religiões no mundo

Turma B:

- A fome no Brasil
- Cultura da dança dos tempos antigos (sic)
- O uso de drogas ilícitas nas escolas
- Desigualdade social (2 vezes)
- Racismo
- Identidade de gênero (2 vezes)
- Machismo nos esportes
- Mercado de trabalho X mulheres
- Cidadania
- Brasil (sic)
- Xenofobia (3 vezes)
- Cotas para negros
- Escravidão
- Holocausto
- Machismo
- Homofobia (2 vezes)
- Feminismo
- Evolução dos games
- Conflitos de terras e violência
- Movimento LGBTQIAP+
- Os avanços da sociedade
- A falta de recursos no sistema público
- Movimentos sociais em geral (sic)

As sequências didáticas foram elaboradas a partir das seguintes temáticas:

Figura 2 - Modelo de classificação das sequências didáticas elaborado pela pesquisadora



O eixo desencadeador, como já justificado anteriormente, é a juventude pois o projeto existe na medida em que os estudantes participam ativamente de toda a construção dessa prática. Eles dão o sentido do projeto e as temáticas reivindicadas por eles nos esclarecem inclusive sobre a própria condição juvenil. A presença constante de determinados focos de interesse, a ausência de outros, são, inclusive, elementos de análise e de compreensão desses sujeitos.

O Currículo Paulista – etapa Ensino Médio (2020) estabelece que a condição socio-histórico-cultural das juventudes seja considerada pela escola, para esta “se aproxime do universo das adolescências e juventudes contemporâneas” (pp. 35-36). Para tanto, um dos princípios que devem orientar as relações entre os sujeitos que compõem o espaço escolar sugerido pelo documento é o da *horizontalidade*. Além disso, há também menções sobre acolhimento, estímulo a desafios e interface com o universo virtual.

As temáticas foram escolhidas de modo a equilibrar as áreas das Ciências Sociais, em acordo com as OCN (BRASIL, 2006), que estabelecem a *desnaturalização* e *estranhamento* dos fenômenos sociais como eixos centrais da disciplina. Ainda que o documento possua limites⁴¹, ainda oferece um horizonte normativo para a prática docente ao sugerir, também, os pressupostos metodológicos em temas, conceitos e teorias, trabalhados conjuntamente. Em contraposição, a BNCC não apresenta orientações claras, diluiu as disciplinas em Itinerários formativos e, ainda, representa uma incógnita sobre *como* será estruturada⁴².

Segundo Silva (2009 apud ANDRADE, 2020) os princípios de desnaturalização e estranhamento da realidade são fundamentais para os jovens compreenderem seu meio social:

Os olhares dos alunos deverão ser alterados pelos “óculos” das teorias sociais. Seus olhares deverão se desprender das imagens já construídas sobre a escola, os professores, os pobres, os ricos, as igrejas, as religiões, a cidade, os bairros, as favelas, a violência, os políticos, a política, os movimentos sociais, os conflitos, as desigualdades, entre outros. O que significa alterar os “olhares” dos nossos alunos? Significa doutriná-los em nossas convicções religiosas e políticas? Significa dizer para eles que tudo o que eles pensam é senso comum, não serve para o exercício da razão? Significa afirmar-se com um discurso moralista ou revolucionário? Certamente que não! Mesmo que a neutralidade não exista na elaboração dos programas da disciplina e das aulas, um certo rigor é necessário (SILVA, 2009, p. 11 apud ANDRADE, 2020, p. 110).

⁴¹ Como já mencionado anteriormente, o documento reconhece a amplitude de conteúdos da Sociologia e, portanto, a inevitável escolha arbitrária dos professores acerca do que vai ser ministrado. Por um lado, isso traz certa autonomia para o docente; por outro, gera críticas sobre a Sociologia ter uma “função moralizante” (ANDRADE, 2020).

⁴² A 3ª série do Novo Ensino Médio, onde acontece a ampliação da carga horária dos Itinerários Formativos, chega à realidade das escolas em 2023. Portanto, ainda há muitas dúvidas e incertezas sobre *como* a Sociologia aparecerá nesse contexto.

Os temas foram escolhidos de modo que fosse possível elaborar sequências didáticas que elencassem discussões mais amplas e que, portanto, pudessem contemplar as sugestões de vários estudantes, conforme o esquema a seguir:

Quadro 2 - Sistematização das temáticas sugeridas pelos estudantes.

TEMÁTICAS SUGERIDAS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas socioeconômicos do país - A fome no Brasil - Desigualdade social (2 vezes) 	1. A fome no Brasil (Anexo 2)
<ul style="list-style-type: none"> - Escravidão - Desigualdade - Conflitos de terras e violência 	2. Conflitos pela Terra (Anexo 3)
<ul style="list-style-type: none"> - Preconceito e sexualidade - Identidade de gênero (2 vezes) - Machismo nos esportes - Mercado de trabalho X mulheres - Machismo - Homofobia (2 vezes) - Feminismo - Movimento LGBTQIAP+ 	3. Gênero e sexualidade (Anexo 4)
<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdade com os povos indígenas e racismo (sic) - Racismo com pessoas negras (sic) - Racismo - Cotas para negros 	4. Questão racial no Brasil (Anexo 5)
<ul style="list-style-type: none"> - Caminhos para combater a intolerância religiosa - A diversidade de religiões no mundo - Xenofobia (3 vezes) 	5. Xenofobia e Intolerância Religiosa (Anexo 6)
<ul style="list-style-type: none"> - Cidadania - A falta de recursos no sistema público - Movimentos sociais em geral (sic) - Os avanços da sociedade 	6. Saúde pública no Brasil (Anexo 7)
<ul style="list-style-type: none"> - Violência nos estádios/punições nos estádios 	*Temas que não se encaixaram ⁴³ em nenhuma sequência didática proposta.

⁴³ Alguns temas pareciam, de início, ter potencial para se tornarem sequências didáticas interessantes. É o caso das sugestões “Insegurança escolar” e “O uso de drogas ilícitas nas escolas”. Ao conversar com os estudantes que sugeriram essas temáticas, no entanto, notei um certo “revanchismo” nas sugestões ao, supostamente, abordarem temas que iriam incomodar outros colegas de turma. Para manter o clima amistoso, optei por não utilizar essas temáticas. Outros temas, como “Legalização do aborto” e “Legalização da maconha” me pareceram muito *clichê* para o projeto. Os temas “Violência/punições nos estádios” e “Avanços da tecnologia” são mais distantes do alcance do debate sociológico, ainda que seja possível. Os demais temas foram descartados pela ausência de sentido, ainda que se tenha tentado dialogar com os estudantes que os sugeriram para “lapidar” melhor suas escolhas.

<ul style="list-style-type: none"> - A exclusão social entre jovens e adolescentes - Insegurança escolar - Legalização do aborto a favor ou contra (sic) - Legalização da maconha para uso da cannabis para medicamentos (sic) - Mundo do trabalho, ideologia (sic) - Cultura da dança dos tempos antigos (sic) - O uso de drogas ilícitas nas escolas - Holocausto - Brasil (sic) - Evolução dos games 	
---	--

3.3 Planejamento das sequências didáticas

As sequências didáticas foram pensadas e elaboradas lançando mão da fundamentação teórica aqui desenvolvida e de conceitos e princípios relacionados à prática pedagógica no ensino de Sociologia à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Buscou-se a articulação entre a apresentação de conceitos básicos da Sociologia vinculados a uma concepção de mundo materialista histórico-dialética.

Assim sendo, estruturamos as sequências didáticas do projeto “Diálogos sociológicos” a partir de três premissas básicas (SAVIANI, 2012; OLIVEIRA, 1994):

- a) O conhecimento é construído da base material. A realidade, a ação humana e toda a forma de existência social dos homens gera o conhecimento.
- b) A aquisição do conhecimento é dialética e o processo educativo deve ser dialético. Objetiva-se que, metodologicamente, os estudantes abandonem uma posição sincrética (caótica) da realidade e, mediados pela ação pedagógica do professor, elevem sua capacidade cognitiva por meio da análise (abstração teórica) do objeto e cheguem à síntese (nível de conhecimento mais elaborado e crítico que anteriormente).
- c) Os estudantes devem se situar no contexto da totalidade social. Para tanto, é preciso que o ensino de Sociologia esteja atrelado a uma metodologia que se comprometa com uma perspectiva transformadora da realidade.

Os quadros em seguida apresentam os planos de aulas das sequências didáticas trabalhadas no projeto “Diálogos sociológicos”, com uma síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados e as atividades avaliativas.

Quadro 3: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 1 – “A fome no Brasil”.

Sequência Didática 1 – A fome no Brasil			
Conteúdos	Atividades desenvolvidas	Objetivos esperados	Atividade avaliativa
<p>- O que é insegurança alimentar?</p> <p>- O Brasil de volta ao mapa da fome</p> <p>- Os impactos da pandemia</p> <p>- Desigualdade social: sua raiz histórica</p> <p>- Contradição entre produção, fome e desperdício</p>	<p>1. Problematização inicial: levantar informações acerca do que os alunos sabem e o que eles gostariam de saber sobre a temática, transformando-as em questões disparadoras;</p> <p>2. Apresentação da problemática da fome a partir da definição de “insegurança alimentar”, para que eles reconheçam a questão nas leituras posteriores;</p> <p>3. Dados sobre a volta do Brasil ao mapa da fome, contextualizando o quanto a discussão é urgente e atual;</p> <p>4. Análise de charge de Benett (2021) sobre a relação entre o aumento da fome e a pandemia do <i>novo coronavírus</i>. O objetivo era remeter à trágica cena de filas de brasileiros nas portas de açougues em buscas de ossos, por meio de uma roda de conversa;</p> <p>5. Contexto histórico: retomada do nosso passado escravagista e colonial para relacionar a fome ao conceito de <i>desigualdade social</i>, trazendo a leitura de excerto de texto do pensador Josué de Castro (2003) e posterior discussão;</p> <p>6. Análise da contradição entre produção, consumo, fome e desperdício através da exibição do documentário “Ilha das Flores” (1989);</p> <p>7. Proposta de atividade aberta.</p>	<p>- A articulação entre a temática proposta e o conceito de <i>desigualdade social</i>;</p> <p>- A ascensão do conhecimento de senso comum ao conhecimento cientificamente elaborado sobre a questão da fome, rompendo com explicações individualizantes e meritocratas acerca da temática;</p> <p>- A capacidade de relacionar o problema da fome com o conceito de desigualdade social, através da mobilização dos conhecimentos históricos adquiridos;</p> <p>- A ampliação da problematização por meio da generalização da problemática posta – sobretudo a contradição entre produção, consumo, fome e desperdício.</p>	<p>- Pela participação oral e elaboração coletiva de síntese, houve superação de uma compreensão naturalizada e alienada da questão da fome?</p> <p>- Durante as atividades, foi possível notar entre os alunos a passagem de um estágio de menor compreensão a uma fase de maior clareza e entendimento?</p> <p>- Na proposta de atividade, houve desprendimento da realidade imediata, extrapolando a dimensão escolar em busca do fazer prático-teórico para tal conteúdo?</p>

Quadro 4: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 2 – “Conflitos pela terra”.

Sequência Didática 2 – Conflitos pela terra			
Conteúdos	Atividades desenvolvidas	Objetivos esperados	Atividade avaliativa
<p>- Histórico de distribuição de terras no Brasil</p> <p>- A concentração fundiária e o avanço na Amazônia</p> <p>- O aumento da violência no campo</p> <p>- Reforma agrária e função social da terra</p>	<p>1. Problematização inicial: levantar informações acerca do que os alunos sabem e o que eles gostariam de saber sobre a temática, transformando-as em questões disparadoras;</p> <p>2. Fluxograma com o histórico de distribuição de terras no Brasil, desde as Capitânicas Hereditárias, passando pelo sistema de Sesmarias, a demarcação Pós-Independência, a grilagem de terras e a mecanização do campo;</p> <p>3. Problematização sobre a questão específica da Amazônia que, desde os anos 1970, vem tornando-se fronteira agrícola e palco de conflitos;</p> <p>4. Dados estatísticos sobre o aumento da violência no campo;</p> <p>5. A Constituição Federal e a função social da propriedade, problematizando as narrativas de <i>ocupação e invasão</i> e a omissão do Estado frente aos conflitos.</p> <p>6. Proposta de atividade – formulação de texto sobre a temática.</p>	<p>- A articulação entre a temática proposta e o conceito de <i>violência</i>;</p> <p>- A ascensão do conhecimento de senso comum ao conhecimento cientificamente elaborado sobre a questão da terra, rompendo com explicações individualizantes e meritocratas acerca da temática;</p> <p>- A capacidade de relacionar o problema da violência no campo com a ausência do Estado na proteção da Amazônia, através da mobilização dos conhecimentos históricos adquiridos;</p> <p>- A ampliação da problematização por meio da generalização da problemática posta – sobretudo a questão da função social da terra.</p>	<p>- Pela participação oral e elaboração coletiva de síntese, houve superação de uma compreensão naturalizada e alienada da questão dos conflitos pela terra?</p> <p>- Durante as atividades, foi possível notar entre os alunos a passagem de um estágio de menor compreensão a uma fase de maior clareza e entendimento?</p> <p>- Na proposta de atividade, houve desprendimento da realidade imediata, extrapolando a dimensão escolar em busca do fazer prático-teórico para tal conteúdo?</p>

Quadro 5: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 3 – “Gênero e sexualidade”.

Sequência Didática 3 – Gênero e sexualidade			
Conteúdos	Atividades desenvolvidas	Objetivos esperados	Atividade avaliativa
<p>- Sexo, gênero e sexualidade</p>	<p>1. Problematização inicial: levantar informações acerca do</p>	<p>- A articulação entre a temática proposta e</p>	<p>- Pela participação oral e elaboração</p>

<p>- O ser humano como um ser social</p> <p>- A hierarquização das diferenças biológicas</p> <p>- Contraponto: movimentos sociais e a luta por igualdade</p>	<p>que os alunos sabem e o que eles gostariam de saber sobre a temática, transformando-as em questões disparadoras;</p> <p>2. Identificar os significados de sexo, gênero e sexualidade, a fim de compreender aquilo que pertence aos espectros biológico e social;</p> <p>3. Consolidar a construção social da identidade por meio da reflexão dos papéis de gênero na sociedade;</p> <p>4. Refletir sobre as desigualdades de gênero a partir do conceito de <i>patriarcado</i>, por meio da leitura de excerto da socióloga Heleieth Saffioti (1987);</p> <p>5. Analisar dados sobre as consequências da desigualdade de gênero: o machismo e a homofobia, e suas implicações no mercado de trabalho e na violência;</p> <p>6. A importância da atuação dos movimentos sociais para a luta por igualdade e as conquistas já efetivadas.</p> <p>7. Proposta de atividade aberta.</p>	<p>os conceitos de <i>identidade</i>, <i>desigualdade de gênero</i> e <i>patriarcado</i>;</p> <p>- A ascensão do conhecimento de senso comum ao conhecimento cientificamente elaborado sobre a questão de gênero, rompendo com explicações individualizantes e meritocratas acerca da temática;</p> <p>- A capacidade de relacionar o problema do machismo e da discriminação contra a população LGBTQIAP+ com o conceito de patriarcado e a composição da sociedade patriarcal;</p> <p>- A ampliação da problematização por meio da generalização da problemática posta – sobretudo a relação entre preconceito e desinformação.</p>	<p>coletiva de síntese, houve superação de uma compreensão naturalizada e alienada das questões de gênero e sexualidade?</p> <p>- Durante as atividades, foi possível notar entre os alunos a passagem de um estágio de menor compreensão a uma fase de maior clareza e entendimento?</p> <p>- Na proposta de atividade, houve desprendimento da realidade imediata, extrapolando a dimensão escolar em busca do fazer prático-teórico para tal conteúdo?</p>
--	--	---	---

Quadro 6: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 4 – “Questão racial no Brasil”.

Sequência Didática 4 – Questão racial no Brasil			
Conteúdos	Atividades desenvolvidas	Objetivos esperados	Atividade avaliativa
<p>- A escravidão e a questão racial</p>	<p>1. Problematização inicial: levantar informações acerca do que os alunos sabem e o que eles gostariam de saber sobre a</p>	<p>- A articulação entre a temática proposta e os conceitos de <i>democracia racial</i> e <i>racismo estrutural</i>;</p>	<p>- Pela participação oral e elaboração coletiva de síntese, houve superação de uma compreensão</p>

<p>- O mito da democracia racial</p> <p>- Vamos falar de racismo estrutural</p> <p>- E os povos indígenas?</p>	<p>temática, transformando-as em questões disparadoras;</p> <p>2. Análise histórica da escravidão e sua relação com o racismo a partir das contribuições de Florestan Fernandes (2008);</p> <p>3. Conceito de <i>democracia racial</i>, a partir da análise de indicadores comparando as populações declaradas brancas e pretas/pardas em situações como mercado de trabalho, taxa de analfabetismo, representação política e outros;</p> <p>4. Conceito de <i>racismo estrutural</i> a partir da definição do pesquisador Humberto Bersani (2022) e dos vídeos “Teste da imagem” e “Teste das bonecas”;</p> <p>5. Análise da situação dos povos indígenas, a partir de uma reflexão sobre o preconceito que tende a os homogeneizar e dados sobre o aumento da violência contra esses povos.</p> <p>6. Proposta de atividade – formulação de um parágrafo sobre o tema.</p>	<p>- A ascensão do conhecimento de senso comum ao conhecimento cientificamente elaborado sobre a questão racial, rompendo com explicações individualizantes e meritocratas acerca da temática;</p> <p>- A capacidade de relacionar o problema do racismo com o nosso passado escravocrata e colonial, e a inserção do negro na sociedade de classes pós-abolição;</p> <p>- A ampliação da problematização por meio da generalização da problemática posta – sobretudo a relação entre “mito da democracia racial” e racismo estrutural.</p>	<p>naturalizada e alienada da questão racial?</p> <p>- Durante as atividades, foi possível notar entre os alunos a passagem de um estágio de menor compreensão a uma fase de maior clareza e entendimento?</p> <p>- Na proposta de atividade, houve desprendimento da realidade imediata, extrapolando a dimensão escolar em busca do fazer prático-teórico para tal conteúdo?</p>
--	--	---	--

Quadro 7: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 5 – “Xenofobia e intolerância religiosa”.

Sequência Didática 5 – Xenofobia e intolerância religiosa			
Conteúdos	Atividades desenvolvidas	Objetivos esperados	Atividade avaliativa
<p>- Vamos falar de preconceito?</p> <p>- A xenofobia</p> <p>- A intolerância religiosa</p>	<p>1. Problematização inicial: levantar informações acerca do que os alunos sabem e o que eles gostariam de saber sobre a temática, transformando-as em questões disparadoras;</p> <p>2. Conceito de <i>etnocentrismo</i>, para debater que a raiz do preconceito</p>	<p>- A articulação entre a temática proposta e os conceitos de <i>etnocentrismo</i>, <i>xenofobia</i> e <i>intolerância religiosa</i>;</p> <p>- A ascensão do conhecimento de</p>	<p>- Pela participação oral e elaboração coletiva de síntese, houve superação de uma compreensão naturalizada e alienada das questões de xenofobia e</p>

	<p>é, muitas vezes, fruto da desinformação;</p> <p>3. Conceito de <i>xenofobia</i> e reflexão sobre o aumento da xenofobia no Brasil, a partir do recorte das redes sociais;</p> <p>4. Conceito de <i>intolerância religiosa</i>, sua relação com o racismo no contexto brasileiro, por meio da constatação de que há uma tendência à discriminação às religiões de matriz africana.</p> <p>5. Proposta de atividade – responder às questões formuladas na Problematização.</p>	<p>senso comum ao conhecimento cientificamente elaborado sobre as questões discriminatórias escolhidas, rompendo com explicações individualizantes e meritocratas acerca da temática;</p> <p>- A capacidade de relacionar o problema do preconceito com o etnocentrismo e com a desinformação;</p> <p>- A ampliação da problematização por meio da generalização da problemática posta – sobretudo a relação entre preconceito e desinformação.</p>	<p>intolerância religiosa?</p> <p>- Durante as atividades, foi possível notar entre os alunos a passagem de um estágio de menor compreensão a uma fase de maior clareza e entendimento?</p> <p>- Na proposta de atividade, houve desprendimento da realidade imediata, extrapolando a dimensão escolar em busca do fazer prático-teórico para tal conteúdo?</p>
--	---	---	---

Quadro 8: Síntese dos conteúdos, das atividades desenvolvidas, os objetivos esperados da Sequência didática 6 – “A saúde pública no Brasil”.

Sequência Didática 6 – A saúde pública no Brasil			
Conteúdos	Atividades desenvolvidas	Objetivos esperados	Atividade avaliativa
<p>- Vamos falar de direitos sociais?</p> <p>- A saúde pública no Brasil</p> <p>- A importância do SUS</p> <p>- Os problemas do SUS</p>	<p>1. Problematização inicial: levantar informações acerca do que os alunos sabem e o que eles gostariam de saber sobre a temática, transformando-as em questões disparadoras;</p> <p>2. Compreender que saúde é um <i>direito social</i>;</p> <p>3. Conhecer o histórico de luta pelo direito à saúde e entender que um direito não é algo dado, mas, sim, fruto de um processo histórico;</p> <p>4. Refletir sobre a importância do Sistema Único de Saúde (SUS)</p>	<p>- A articulação entre a temática proposta e os conceitos de <i>cidadania e direitos sociais</i>;</p> <p>- A ascensão do conhecimento de senso comum ao conhecimento cientificamente elaborado sobre as questões de saúde pública, rompendo com explicações individualizantes e</p>	<p>- Pela participação oral e elaboração coletiva de síntese, houve superação de uma compreensão naturalizada e alienada da questão da saúde pública?</p> <p>- Durante as atividades, foi possível notar entre os alunos a passagem de um estágio de menor compreensão a uma</p>

	<p>por meio da sua gama de prestação de atendimentos à população e seu papel no contexto da pandemia do <i>novo coronavírus</i>;</p> <p>5. Refletir sobre os problemas do SUS, desmistificando falsas alegações privatistas e reforçando sua importância, ainda que necessite de melhorias.</p> <p>6. Proposta de atividade – formulação de texto sobre a temática.</p>	<p>meritocratas acerca da temática;</p> <p>- A capacidade de relacionar o problema da saúde pública com inúmeros fatores estruturais, sem, contudo, descredibilizar a importância do SUS para o país;</p> <p>- A ampliação da problematização por meio da generalização da problemática posta – sobretudo a importância de políticas públicas como o SUS para os brasileiros.</p>	<p>fase de maior clareza e entendimento?</p> <p>- Na proposta de atividade, houve desprendimento da realidade imediata, extrapolando a dimensão escolar em busca do fazer prático-teórico para tal conteúdo?</p>
--	---	---	--

3.4 Levantamento de dados

A pesquisa aconteceu entre os meses de agosto a novembro, por meio da aplicação de sequências didáticas impressas. Pelo perfil da pesquisa, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Para fins de delimitação da pesquisa, no entanto, os dados utilizados incluem apenas as *produções*⁴⁴ dos estudantes em atividades que envolvem desde a resposta de perguntas abertas, até a produção de textos, cartazes e *podcasts*, utilizados durante e ao final da aplicação de cada sequência didática como proposta avaliativa.

A aplicação de um questionário (Apêndice 4) ao final da realização das sequências didáticas levantou dados importantes sobre a percepção dos estudantes acerca do projeto “Diálogos sociológicos”. Todos os materiais produzidos foram recolhidos como documentos e arquivados. Afinal, acerca do levantamento de dados na pesquisa-ação, Severino (2007, p. 121)

⁴⁴ Excluem-se, portanto, falas, fotografias, relatos mais detalhados e outros materiais tendo em vista a amplitude de análise do material coletado.

aponta que “(...) devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados”.

Além disso, utilizou-se algumas notas de campo da pesquisadora para fins de interpretação dos dados, já que

Na abordagem qualitativa, a empiria é tida como momento de construção teórica e não trabalho “braçal” em que os dados são recolhidos para posterior classificação/análise e alquimicamente se transmutarem em teoria. Teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em construção contínua (AGUIAR; TOURINHO, 2011, p. 7).

A subjetividade das percepções da professora-pesquisadora, enquanto participante ativa e imersa na cotidianidade do projeto “Diálogos sociológicos”, portanto, auxiliou na apreensão das diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade, contribuindo, assim, para a análise e interpretação dos dados obtidos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando calçar o projeto “Diálogos sociológicos” sob uma base metodológica dialética, o objetivo que aqui almejamos foi a compreensão dos elementos subjetivos traduzidos nas atividades realizadas pelos estudantes e sua articulação com a realidade concreta. Afinal, a subjetividade a partir da ótica do materialismo histórico-dialético está determinada pelas condições objetivas que o sujeito dispõe para viver: “(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer História’” (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

Essa subjetividade, manifestada nas atividades realizadas, é forjada nas relações sociais, afinal, as funções psíquicas (VIGOTSKI, 2018) se desenvolvem no seio de relações estabelecidas com outros sujeitos. O meio⁴⁵, assim como a dimensão histórica, são fundamentais para compreender o perfil dos indivíduos e, portanto, materializar os resultados desta pesquisa. Ainda assim, não são determinantes. A *vivência*, compreendida como a unidade da relação do sujeito com o meio (Idem., p. 75), é que permite a apreensão do mundo real. O meio deve desempenhar o papel de fonte de desenvolvimento para que, assim, o indivíduo possa atribuir sentido às relações intersíquicas que se estabelecem.

O processo de aprendizagem, no bojo do contexto educacional, segue o mesmo princípio. Além de articular a esfera da totalidade social ao conhecimento educativo, é preciso *motivar* os estudantes por meio da iminência do *novo*. Duarte (2016, p. 1570) defende “a educação como um processo dialético de reprodução, caracterizado por dois polos, o da conservação do existente e o da produção do novo”. E ressalta, ainda, a importância de uma abordagem conceitual, sobretudo na juventude: “é preciso que existam as condições sociais e educacionais que coloquem, ao adolescente, desafios, que exijam de seu pensamento o desenvolvimento de todo seu potencial” (p. 1568).

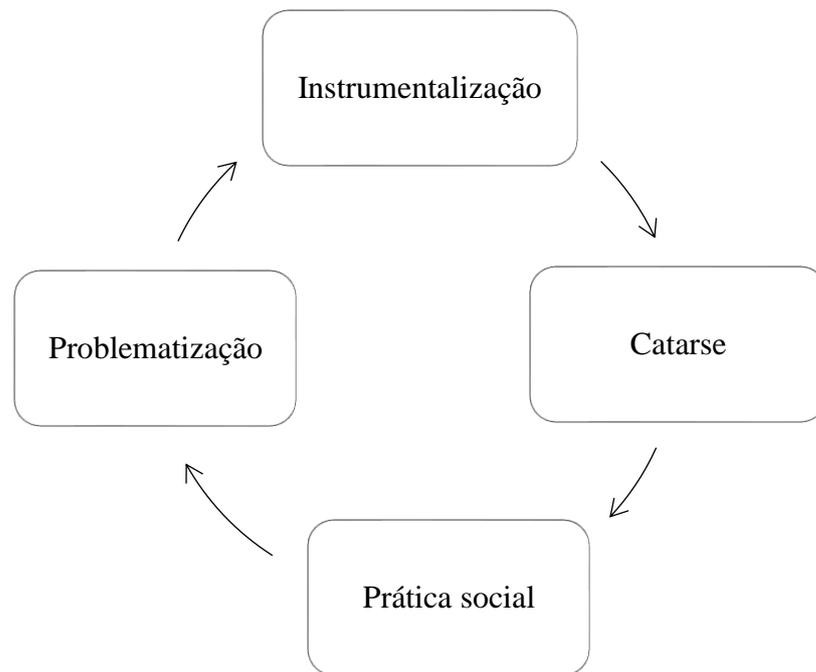
Com base nesses princípios teóricos, buscamos encontrar elementos de articulação entre a metodologia trabalhada, as temáticas sugeridas e as atividades realizadas, considerando a vivência dos estudantes e, sobretudo, elencando traços de rompimento com concepções imediatistas e superficiais acerca da realidade social. Desta maneira, a prática social pode ser comprovável, pois é possível encontrar elementos conceituais nas produções do projeto

⁴⁵ Vigotski estabelece o *meio* como o fator social no processo de desenvolvimento humano.

“Diálogos sociológicos”, materializando seu sentido de apropriação das Ciências sociais como forma de interpretação da realidade.

A metodologia das SD⁴⁶ utilizou-se dos princípios teóricos e didáticos da Pedagogia Histórico-crítica que, de base marxista, compreende a escola como espaço de socialização do que a humanidade produziu historicamente. Para tanto, o ensino é ponto de partida (SAVIANI, 2021a; DUARTE, 2016) da mediação entre o estudante e a prática social, por meio da ação educativa do professor.

Figura 3 - Organograma elaborado pela pesquisadora.



O objetivo é que o estudante passe pelo método pedagógico, mas, ao final, disponha de uma nova interpretação acerca da prática social, de modo que ele seja capaz de compreender e propor soluções às situações-problema postos na prática social de maneira elaborada, pensada, mediada pelo conhecimento científico.

Cada sequência didática foi analisada isoladamente para organizar as produções dos estudantes e avaliar qualitativamente as nuances do projeto. As particularidades de cada turma, no entanto, foram evidenciadas apenas quando houve alguma discrepância significativa⁴⁷.

⁴⁶ Sequências didáticas.

⁴⁷ Consideramos que uma análise por sequência didática e, também, por turmas, alongaria a seção de discussão e, dada a dimensão do tempo para a finalização deste trabalho, foi preciso delimitar o olhar para as produções, independente da turma.

4.1 SD 1 – A fome no Brasil

A SD *A fome no Brasil* foi elaborada visando contemplar o eixo *Sociedade* e as temáticas sugeridas pelos estudantes: “A fome no Brasil”, “Problemas socioeconômicos do país” e “Desigualdade social”.

Antes de dar início ao diálogo sobre a temática, deixo um espaço com o item “Problematização” para que pudéssemos iniciar a discussão e, juntos, elaborássemos ao menos 3 (três) questões norteadoras acerca da temática da SD. A *Prática social inicial*, isto é, aquilo que os estudantes já conhecem acerca da temática, serve como base para a elaboração da *Problematização*, que seria a lapidação de questões transformadas em situações-problema. Optei por formular as questões de maneira conjunta. Assim, os estudantes poderiam trocar ideias com seus pares para uma elaboração coletiva. As questões norteadoras formuladas foram: 1ª série A: “*Quais são as classes sociais mais afetadas pela fome?*”; “*Quais são os estados do Brasil mais atingidos pelo problema?*”; “*Quais recursos podem ser mobilizados para ajudar? Como?*”.

1ª série B: “*Quantas pessoas estão passando fome?*”; “*Por que as pessoas passam fome?*”; “*Como mudar essa realidade?*”.

Nota-se que, entre os estudantes da 1ª série A, ainda que houvesse uma tentativa de aprofundamento das questões, estas apresentaram um caráter mais objetivo. Todas as questões iniciadas com “Quais” já indicam uma tendência de resposta que se pode facilmente resolver. O fato de não estarem acostumados a elaborarem perguntas, mas, ao contrário, estarem condicionados a um modelo escolar que exige respostas engessadas, sem grande esforço de reflexão, nos remete à pedagogia neoliberal do “aprender a aprender”, que visa desenvolver nos alunos a “capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p. 38).

Em contrapartida, as questões elaboradas pela 1ª série B, com ressalvas à primeira, com viés estatístico, possuem potencial para problematização. Ao questionar *por que* as pessoas passam fome já estamos a caminho de um esforço investigativo, reconhecendo a existência do problema e uma possível explicação racional para ele. Quando questionam a possibilidade de *mudar essa realidade*, vislumbramos uma visão inicial já desnaturalizada acerca da fome, tratando-a como um problema social e que, portanto, é passível de intervenção/solução.

A apresentação da temática da fome foi dada por meio da definição do termo “insegurança alimentar”⁴⁸ – que define, de forma mais ampla, a fome e toda a questão do direito à alimentação. Portanto, considere importante que os estudantes se familiarizassem com o termo. A Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) define em situação de pobreza o indivíduo que não consome, no mínimo, 1750 calorias diariamente. Para contextualizar essa quantidade em porção de alimentos, anexe uma imagem com um plano alimentar de 1700 calorias.

Passamos a refletir, então, sobre a situação de 60 milhões de brasileiros que, segundo relatório da FAO, vivem em situação de insegurança alimentar, colocando o Brasil novamente no mapa da fome. Os alunos foram muito participativos, citaram como exemplos a alta nos preços de alimentos básicos como o leite e como isso impacta no orçamento do brasileiro.

Após a contextualização do retorno do Brasil ao mapa da fome, foi realizada uma roda de conversa a partir da análise da charge “Brasil, 2021”, de Benett. O objetivo era remeter à trágica cena de filas de brasileiros nas portas de açougues e supermercados em busca de ossos no contexto pandêmico e de omissão dos agentes públicos ao estado de calamidade social, econômica e sanitária do qual o país ainda tenta se recuperar. Como não havíamos entrado no contexto histórico, era esperado encontrar respostas carregadas de senso comum.

Agrupamos as respostas em dois tipos: aqueles que, de alguma forma, já possuíam alguma disposição em fazer relações entre a charge e a conjuntura atual; e aqueles que ainda não conseguiram fazer essa interpretação conforme o esperado.

Entre os estudantes que não romperam com o imediatismo e apresentaram respostas com perfil *descritivo* acerca do contexto da charge, destacamos as respostas a seguir:

A8, A14, A16 e 19, em grupo: *“Fome: fome é uma das formas de como vemos ou falamos sobre pessoas que passam necessidade. Pandemia: quando uma doença se propaga em um país, mundial”.*

A6, A10, em dupla: *“A relação se refere a diferença de um ano após a pandemia, e também é utilizada como crítica social. Os desempregos causaram grandes problemas juntamente com o aumento dos produtos”.*

⁴⁸ O termo “insegurança alimentar” passou a ser adotado cada vez mais recorrentemente no vocabulário oficial das organizações internacionais. Com a realização da Conferência Internacional de Nutrição, organizada pela FAO em 1992, incorporou-se os aspectos nutricional e sanitário ao conceito de segurança alimentar, ampliando o debate em torno dos fatores determinantes da fome e as estratégias para sua erradicação em nível global. Fonte: SILVA, S. P. A trajetória histórica da segurança alimentar e nutricional na agenda política nacional: projetos, discontinuidades e consolidação. / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3019/1/TD_1953.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

A maioria dos estudantes, porém, conseguiu fazer a interpretação adequada da charge, mesmo que ainda não tivessem sido sociologicamente levados à reflexão acerca da relação entre fome e o as raízes históricas da desigualdade social no Brasil:

A1 e A11, em dupla: *“Quando entrou a pandemia muitas pessoas perderam o emprego e as coisas como comida aumentaram bastante, e por isso tem várias pessoas passando necessidade”*.

B2 e B12, em dupla: *“No Brasil o número de mortos é muito alto. Com a pandemia impactando economicamente o mundo e o nosso país, a fome passou a ser o tópico principal dos problemas nacionais, ao ponto dos cidadãos formarem filas e brigarem por ossos que antes seriam descartados”*.

B14 e B18, em dupla: *“Graças (sic) à pandemia muitas coisas mudaram, principalmente a fome, pessoas desempregadas, aumento dos preços dos alimentos nos comércios, pessoas chegaram a comprar ossos pra ter um pouco de proteína, muitas pessoas morreram por causa da pandemia”*.

B13 e B17, em dupla: *“Com a pandemia também veio a necessidade de um aumento na área da saúde, com isso veio uma dificuldade no transporte dos alimentos, fazendo o valor subir e criar uma insegurança alimentar maior, fazendo as pessoas não tendo condições de comprar carne e consumindo ossos e as vezes até morrendo”*.

Apesar da ausência de uma crítica à quantidade de mortos pela COVID-19, a questão da fome foi bem relacionada ao contexto pandêmico em boa parte das respostas da SD. É preciso, entretanto, considerar que estes estudantes viveram o auge da pandemia do *novo coronavírus* na faixa etária dos 13 aos 15 anos, em casa, consumindo informações e notícias majoritariamente pela Internet. Portanto, algumas vivências foram muito solitárias, outras, sem privacidade. Talvez, muitos desses jovens viveram experiências pessoais de isolamento que os marcaram de maneira mais traumática que o contexto mais amplo.

Para compreender as raízes históricas da desigualdade, passo a discorrer sobre o contexto histórico da *desigualdade social*, para que os estudantes relacionem com a questão da fome e consigam compreender como a Sociologia se faz presente na explicação deste fenômeno. Assim, espera-se que os estudantes rompam com concepções individualizantes e meritocráticas a respeito da problemática da fome no Brasil, compreendendo que a fome seria a consequência última de um problema estrutural do país: a desigualdade.

Além da explicação sobre a colonização europeia, a escravidão, a ausência de políticas inclusivas pós-abolição, a urbanização desenfreada e a concentração de renda, foi escolhido um excerto do pensador Josué de Castro. Neste, visamos aproximar os estudantes de uma leitura conceitual e acadêmica acerca do fenômeno estudado:

A fome no Brasil, que perdura, apesar dos enormes progressos alcançados em vários setores de nossas atividades, é consequência, antes de tudo, de seu passado histórico, com seus grupos humanos, sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais. Luta, em certos casos, provocada e por culpa, portanto, da agressividade do meio, que iniciou abertamente as hostilidades, mas quase sempre, por inabilidade, do elemento colonizador, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e imediata para os seus planos de aventura mercantil. Aventura desdobrada, em ciclos sucessivos de economia destrutiva ou, pelo menos, desequilibrante da saúde econômica da nação: o do pau-brasil, o da cana-de-açúcar, o da caça ao índio, o da mineração, o da “lavoura nômade”, o do café, o da extração da borracha e, finalmente, o de certo tipo de industrialização artificial, baseada no ficcionismo das barreiras alfandegárias e no regime de inflação. É sempre o mesmo espírito aventureiro se insinuando, impulsionando, mas logo a seguir corrompendo os processos de criação de riqueza no país. [...] É a impaciência nacional do lucro turvando a consciência dos empreendedores e levando-os a matar sempre todas as suas “galinhas dos ovos de ouro”. Todas as possibilidades de riqueza que a terra trazia em seu bojo (CASTRO, 2003, p. 266-267).

Cabe aqui uma autocrítica: não foi uma boa escolha. Os estudantes, de forma geral, não conseguiram compreender a linguagem do texto. Nas duas turmas, não houve diálogo sem que houvesse a necessidade de a docente destrinchar o excerto. Havia um espaço disponível para os estudantes relatarem suas impressões a respeito da leitura e da discussão das raízes históricas. Foi necessário, porém, que fosse realizada a atividade *junto* com eles para que, de certa forma, eles aprendessem a captar as informações de um texto com linguagem mais formal. A síntese que conseguimos fazer, juntos, foi a elaboração dos seguintes tópicos, na lousa:

- Desigualdade começa na colonização escravagista;
- Fim da escravidão não resultou em compensação aos libertos;
- Êxodo rural para cidades sem estrutura;
- Concentração política e econômica no sul e sudeste;
- *Os colonizadores tinham apenas e tão somente interesses econômicos.*

A fim de materializar as percepções dos estudantes acerca da temática da fome, exibimos o clássico curta-metragem “Ilha das Flores” (1989), dirigido por Jorge Furtado e que escancara, de maneira bastante didática, as contradições entre produção, consumo, fome e desperdício. Por fim, por se tratar da primeira SD e estarmos ainda estabelecendo uma relação, na pesquisa-ação, daquilo que pode “dar certo” e do que precisa ser reavaliado, optamos por deixar como atividade avaliativa uma proposta aberta, isto é, os próprios estudantes decidiam qual seria a atividade mais apropriada a ser realizada para finalizar a SD.

A exibição do curta-metragem “Ilha das flores” foi impactante. O aluno B3 se emocionou. A8 e A16 se manifestaram desconfortáveis com a temática abordada. B5 relacionou o tema ao desperdício de merenda escolar e disse que isso a incomodava, suscitando o debate. O tempo para a elaboração de respostas escritas ficou curto, devido à avidez das discussões

sobre desperdício. Encontrei, então, o caminho para a abordagem da temática da fome de modo a escancarar a sua contradição. Em outras palavras, atingimos o “momento culminante do processo educativo”: a *catarse* (DUARTE, 2021, p. 271). Alguns excertos de respostas mostram, porém, que o tempo foi um fator limitante para a elaboração adequada da atividade proposta⁴⁹:

A3 e A18, em dupla: *“A fome não está relacionada à falta de comida, mas sim à falta de dinheiro”*.

A8, A9, A14 e A16, em grupo: *“Aquilo que as pessoas não comem era descartado e dado aos porcos e aquilo que os porcos não comem era descartado na Ilha das Flores”*.

A5, A12 e A17 em grupo: *“Essa questão pode ser resolvida, se economicamente distribuíssemos igualmente o salário pela população. Podíamos trabalhar apenas pelo andamento da sociedade, semear a preservação e a igualdade”*.

B2 e B12, em dupla: *“A sociedade visa a produção de alimentos em torno do lucro, e não da satisfação da fome”*.

B14 e B18, em dupla: *“O documentário deixa claro que não é por falta de alimentos e sim por desperdício de alimentos que há fome no Brasil”*.

A proposta de atividade final foi livre, isto é, o estudante escolhia qual atividade julgava mais *apropriada* a ser realizada, e se gostaria de fazer sozinho(a) ou em duplas, grupos. O objetivo era fazer com que os estudantes se ambientassem à proposta do projeto, de construção coletiva, além de mensurar qual(is) atividades seriam mais exitosas nesse contexto. Ainda que a relação entre professora-alunos fosse bastante amistosa, os estudantes encontravam-se numa relação de negação da escola devido, majoritariamente, ao horário vespertino proposto pelo modelo integral híbrido. Portanto, era necessário fazer com que estes se sentissem motivados a participar das atividades. Os resultados foram bastante diversificados. Alguns surpreenderam pelo nível de elaboração teórica, outros ainda encontravam-se engessados nos modelos de trabalhos clássicos da pedagogia tradicional. Há aqueles que, pela liberdade concedida pelo modelo proposto, não realizaram a atividade.

Os estudantes A1, A9, A13, A15, A18, B4, B5, B7, B8 e B19 não realizaram a proposta de atividade ao final da SD.

Os trabalhos a seguir foram classificados como dotados de um conteúdo sincrético, isto é, ainda não foi possível romper com o senso comum na elaboração final da atividade:

⁴⁹ Foi solicitado que os estudantes discorressem acerca das impressões que tiveram sobre o documentário, buscando relacionar as dimensões de: produção, consumo, fome e desperdício.

Figura 4: Sequência de slides elaborado e apresentado pelos estudantes B1 e B3, contendo a síntese do conteúdo da SD.

FOME NO BRASIL

Como esta cada vez mais constante

RAIZES HISTÓRICAS DA FOME NO BRASIL

colonização
escravista

Fim da escravidão
sem compensação
aos libertos



BRASIL E SUAS CONTRADIÇÕES

A fome no Brasil é um problema que persiste no país. Apesar da grande extensão territorial do Brasil e de seu enorme potencial agrícola, problemas como a desigualdade social e a concentração fundiária fazem com que pessoas ainda não tenham o suficiente para sua nutrição, apesar de o país produzir alimentos em quantidade suficiente para todos.



EXODO RURAL PARA CIDADES SEM ESTRUTURAS



CONCENTRAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA NO SUL E NO SUDESTE

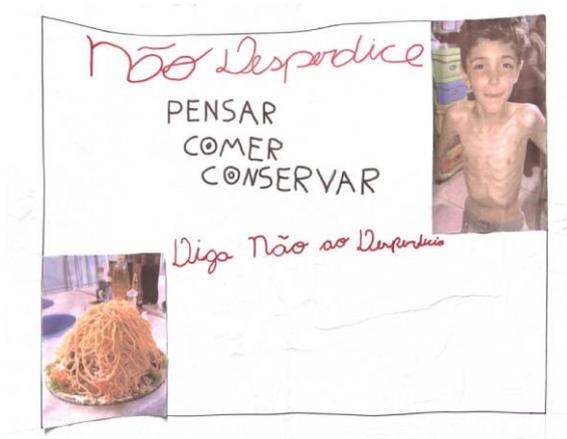




A COLONIZAÇÃO VIZAVA, E A SOCIEDADE AINDA VISA A PRODUÇÃO DE ALIMENTOS EM TORNO DO LUCRO, E NÃO DA SATISFAÇÃO DA FOME

Ainda que as informações dos *slides* estejam corretas, não houve a elaboração de um conteúdo autêntico por parte destes estudantes. Isso não significa, entretanto, que a atividade não possua potencial valorativo, uma vez que os estudantes se apropriaram do conhecimento científico, não apresentando, neste caso, nenhuma informação equivocada. Na apresentação, estes limitaram-se à leitura, fazendo poucas observações que fugiam ao roteiro, como o alto custo dos alimentos e a questão do desperdício, classificando-o como “um absurdo”.

Figura 5: Cartaz sobre a relação entre fome e desperdício elaborado pelo estudante A4.



A4 – “Não desperdice”.

“Pensar, comer, conservar. Diga Não ao desperdício”

O estudante A4 elaborou o cartaz da Figura 2 e, mesmo sendo solicitado que fossem adicionadas informações como dados estatísticos, não houve grandes esforços de síntese do que foi discutido ao longo da SD.

Os trabalhos a seguir, por sua vez, possuem algum nível de síntese do conhecimento científico apreendido pelos estudantes, demonstrando, por conseguinte, um processo de elevação mental acerca da temática:

Os estudantes A2, A5, A6, A7, A10, A11, A12 e A17 juntaram-se em um grande grupo e elaboraram um roteiro com 3 (três) perguntas a uma professora da escola, visando compreender melhor a questão sob outros pontos de vista. A escolha foi, de certa forma, aleatória. Eles buscaram algum(a) docente que estivesse disponível para a gravação no momento da minha aula, que foi cedida para a realização da atividade. Houve uma divisão relativamente apropriada entre os membros do grupo para os trabalhos de formulação do roteiro, entrevista, gravação e edição. A entrevista foi gravada e transformou-se num *podcast*, que foi transcrito, na íntegra, a seguir:

A2: “Boa tarde, viemos falar sobre a fome no Brasil, então buscamos profissionais no assunto. Hoje estamos aqui com a professora Elaine, de Química. Boa tarde, professora.”

Prof.^a Elaine: “Boa tarde, meninos.”

A2: “Bom, professora, a gente veio aqui fazer três perguntas para a senhora. Primeira pergunta: Qual o maior causador de fome no Brasil na sua opinião?”

Prof.^a Elaine: “O maior causador da fome na minha opinião é a má distribuição de renda, né. Então, assim... Nós temos no Brasil ainda muitas pessoas que ganham muito, né... Na verdade poucas pessoas que ganham muito e uma grande camada da população que ganham pouco. Mas isso vem de um contexto de um Brasil em que sempre houve uma má distribuição de renda, então a camada pobre é muito grande, com difícil acesso à empregos que ganham mais e isso faz com que continuem, permaneçam ali nessa... nessa faixa que ganha pouco, não tem acesso à alimentos necessários, é... que leva

ao desemprego e um ciclo de reprodução da pobreza. Uma pobreza muito séria, que inclui a falta de alimentos.”

A2: *“Segunda pergunta: Como a senhora faria para mudar essa realidade?”*

Prof.^a Elaine: *“Eu acho que o primeiro ponto seria a mudança em relação à política do Brasil; um outro ponto muito importante é a valorização da educação, fornecer educação de qualidade para que as pessoas, elas tenham uma formação e consigam ter, é... acesso à empregos que facilitem ter uma melhoria na qualidade de vida, e uma outra, acho que políticas públicas que façam com que essas pessoas saiam da linha da miséria e tenham acesso à comida né, mínima necessária para que não passem fome.”*

A2: *“A terceira pergunta é um pouco mais pessoal: a senhora já passou por isso?”*

Prof.^a Elaine: *“Não e ainda bem que não, assim... Graças a Deus, não. Eu venho de uma família simples, né, humilde, mas meu pai sempre trabalhou como metalúrgico, minha mãe chegou a trabalhar como empregada doméstica, mas isso não. Nunca tivemos falta de alimentos, muito pelo contrário.”*

A2: *“Agradecemos muito a atenção da senhora, muito bom o bate-papo e tirou diversas dúvidas nossas.”*

Prof.^a Elaine: *“Parabéns, meninos, pelo trabalho! Foi um prazer participar.”*

As respostas da Professora Elaine foram importantes para corroborar as discussões que haviam sido realizadas ao longo das aulas da SD. Ainda que tenha faltado uma interação com a docente, o conteúdo do *podcast* é bastante pertinente e condiz com a temática abordada. A segunda questão, particularmente, chama a atenção por apontar a consciência dos estudantes acerca da possibilidade de mudança no quadro da fome, o que rompe com visões de senso comum de que o problema é natural ou, ainda, de total responsabilidade do indivíduo.

A3 escreveu um texto intitulado “A fome no Brasil”, transcrito na íntegra:

Percebe-se que a fome no Brasil se dá muito pela péssima distribuição de renda e a desigualdade socioeconômica, que caracteriza a população do país, sendo essas as principais causas do problema, não só no país mas em todo o mundo.

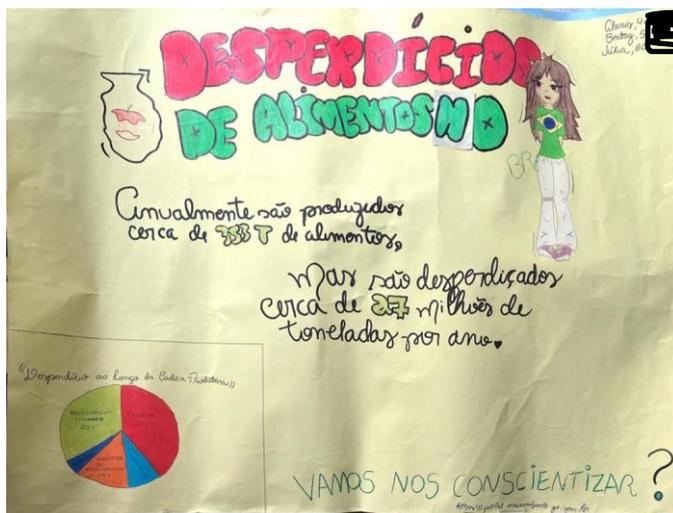
No Brasil, um estudo que foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) indicou que 25% da população brasileira vive abaixo da linha da pobreza.

Mais recentemente um levantamento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostrou que a parcela dos brasileiros que sobrevivem com uma renda mensal igual ou superior a R\$ 290,00 é de 13%, o que significa que 27,6 milhões de pessoas no Brasil vivem em uma situação de extrema pobreza.

Dessa forma conclui-se que se, o governo brasileiro não criar políticas públicas, com o objetivo de combater a pobreza ou escassez de alimentos no país, em breve o percentual tenderá a aumentar portanto é necessário enfatizar o combate ao desemprego e aumentar a distribuição de renda nas classes C e D, a fim de que esses dados venham a cair.

A3 buscou dados estatísticos não mencionados na SD para abordar a temática da fome. O fato de evitar emitir juízos de valor carregados de senso comum, mas, ao contrário, buscar referencial que servisse de base para uma argumentação *real* acerca dos fenômenos sociais, demonstra um processo de maturação intelectual. Ao finalizar o texto, A3 aponta algumas possibilidades de intervenção na situação-problema, entendendo, portanto, a fome como um problema social.

Figura 6: Cartaz “Desperdício de alimentos no Brasil”, elaborado por B6, B10 e B11.



B10 e B11: “Desperdício de alimentos”

Anualmente são produzidos cerca de 353T de alimentos, mas são desperdiçados cerca de 27 milhões de toneladas por ano. Vamos nos conscientizar?

Além de buscarem dados estatísticos não mencionados na SD para abordar a temática do desperdício, B6, B10 e B11 acrescentaram um gráfico (à esquerda) com dados sobre o desperdício ao longo da cadeia produtiva dos alimentos, bem como nota-se o cuidado de indicar a fonte de pesquisa das informações.

Entendendo que o processo de apropriação do conhecimento deve explorar as potencialidades dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura (DUARTE, 2021, p. 93), foi realizado também um poema, produzido por A8, A14,16 e 19, transcrito na íntegra:

*Brasil, país da terra, da água e
Das florestas, lugar de fartura
Amor e ternura, mas em meio
a tudo isso, de todo esse paraíso,
tristeza, tristeza essa
de quem não tem a consciência
de que novamente irá comer
nem de que irá viver o amanhã
Ei, você, sim, você,*

*Como você explica todo esse sofrimento?
Como se traduz tudo isso?
Eu sei: fome.*

Percebe-se que, no poema, os estudantes evidenciam a contradição entre a abundância de recursos naturais do país e, ao mesmo tempo, a angústia e o sofrimento de milhões de brasileiros que não desfrutam de toda essa “fartura” sequer para conseguir alimento.

Por fim, os estudantes B9, B13, B14, B15, B16, B17 e B18 formaram um grande grupo e realizaram uma incipiente pesquisa sociológica, transformada em *podcast*. Eles fizeram um roteiro, elaboraram um questionário foram até a frente de um supermercado lançar perguntas sobre desperdício para, posteriormente, comparar os dados obtidos com pesquisas oficiais acerca do desperdício de alimentos no Brasil. O resultado superou as expectativas (transcrito na íntegra):

Oi, boa tarde queridos ouvintes, eu sou a B9 e a partir de agora você vai poder conferir um trabalho da escola José Inocêncio da Costa, do grupo “Fúrias da noite”, do 1º ano B. Vamos falar sobre a fome no Brasil. Focamos em falar a questão do desperdício após assistirmos ao documentário Ilha das Flores, passado pela professora Maiara, de Sociologia. Pensamos como seria um trabalho diferente e decidimos ir à porta de um supermercado fazer uma pesquisa com 15 pessoas. Agora irei contar quais foram as nossas perguntas e a porcentagem de “sim” e de “não” de cada resposta sobre a nossa pesquisa no supermercado. A primeira pergunta foi a seguinte: “Você acha que a fome tem ligação com o desperdício?”, e 97% das 15 pessoas entrevistadas disseram que sim. A segunda pergunta foi: “Você acha que você e sua família desperdiçam muita comida?”, e 89% das pessoas disseram que não. E a terceira e última pergunta foi: “O que você acha sobre o desperdício em lugares como restaurantes, supermercados e escolas? Você acha errado?”, e 100% das pessoas concordaram sim. Um homem disse que era pura ignorância das pessoas que não liberam a distribuição de alimentos. A maioria das pessoas entrevistadas disseram que não desperdiçam alimentos em casa, mas buscamos dados que falam que, em média, cada brasileiro desperdiça 41,6 quilos de alimentos por ano. Isso dá cerca de 27 milhões de toneladas! Achamos também um dado super importante que fala sobre o Brasil ter voltado ao mapa da fome. No Brasil, 4,1% da população enfrenta a falta crônica de alimentos. A nossa opinião, é que várias pessoas desperdiçam alimentos, até mesmo a gente, as vezes nem percebendo. Se 89% das pessoas entrevistadas disseram que não desperdiçam, por que existe essa taxa tão grande de desperdício?

E esse foi o podcast sobre o desperdício, espero que tenham gostado. Muito obrigado por escutar até o final, tenha um ótimo dia e até mais. É preciso dizer não ao desperdício! Vamos comer, pensar e conservar!

É possível perceber que estes estudantes incorporaram um olhar de desnaturalização acerca da temática estudada e, buscando investigar de forma mais aprofundada o porquê da ocorrência do fenômeno do desperdício, acabaram por encontrar uma nova contradição: a relação estranhada entre o agente e a ação. Isto é, poucos admitem que desperdiçam, a maioria dos entrevistados julga a prática como errada. Os dados de pesquisas oficiais, no entanto, contestam a narrativa. O desperdício, portanto, revela-se uma prática enraizada, naturalizada. Ao chamar a atenção do ouvinte a essa situação, estes estudantes já estão imersos numa nova prática social, elaborada e mediada pelo conhecimento científico adquirido no processo de transmissão-assimilação.

4.2 SD 2 – Conflitos pela terra

A SD *Conflitos pela terra* teve como objetivo contemplar o eixo *Política* e as temáticas sugeridas pelos estudantes: “Conflitos de terras e violência”, “Desigualdade” e “Escravidão”.

O recurso de elaboração de questões norteadoras conjuntamente foi uma estratégia interessante para dar início ao diálogo na primeira temática. Portanto, optei por continuar deixando um espaço inicial para falarmos sobre o assunto e, juntos, elaborarmos questões acerca da temática da SD. Os diálogos iniciais são norteados, sempre, pelas seguintes premissas: *O que os estudantes sabem? O que os estudantes querem saber mais?* (GASPARÍN, 2020).

Nas duas turmas, os estudantes tiveram *muita* dificuldade em elaborar as questões pois quase não havia repertório prévio acerca do conteúdo. Houve até mesmo palpites de que a temática tratava de brigas familiares por causa de terrenos. Foi preciso uma contextualização prévia sobre os conflitos que ocorrem na Amazônia, à exemplo, para ambientá-los na temática. Fazia pouco mais de dois meses que o indigenista Bruno Pereira e o jornalista britânico Dom Phillips haviam sido assassinados⁵⁰ na região amazônica – com a discussão deste caso, avançamos. As questões elaboradas para problematização foram as seguintes:

⁵⁰ Sobre a política de ódio e o assassinato do indigenista Bruno Pereira e do jornalista Dom Phillips: <<https://ihu.unisinos.br/619682-a-politica-de-odio-e-o-assassinato-do-indigenista-bruno-e-do-jornalista-dom>>. Acesso em: 09 fev. 2023.

1ª série A: “*Por que pessoas invadem terras de outras pessoas?*”; “*Os conflitos acontecem porque as terras são muito caras?*”; “*Podem existir conflitos por heranças?*”

1ª série B: “*Por que ocorrem esses conflitos?*”; “*Como resolver o problema?*”; “*Quem são os envolvidos?*”

Na 1ª série A foi mais difícil introjetar a temática logo de início. Nota-se pelas questões que foram elaboradas conjuntamente. Mesmo com um esforço docente para que houvesse uma maior reflexão acerca da temática, pensando da questão indígena, no desmatamento da Amazônia e outras problematizações interligadas aos conflitos pela terra, não houve acordo. A questão das brigas familiares por terras ou disputas por pequenas propriedades entre vizinhos permaneceu na subjetividade.

A 1ª série B tem uma notável facilidade de abstração teórica comparada à outra turma. É uma sala que possui 3 grupos que vivem em conflitos entre si; é necessário um constante acompanhamento da docente para que a aula não caminhe para uma confusão generalizada. Apesar disso, os estudantes possuem maior facilidade de compreensão das discussões sociológicas. Evidencia-se nas questões elaboradas, que são relativamente objetivas, porém totalmente elucidativas acerca da temática: se o estudante for capaz de, ao final, responder às questões norteadoras propostas, ele terá compreendido a essência da problemática da SD.

A instrumentalização “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARÍN, 2020, p. 51). Porém, não é qualquer conteúdo. Tendo em vista o caráter contra-hegemônico da PHC, que reconhece que a aprendizagem não é neutra, mas, sim, política e ideológica e direcionada à classe trabalhadora, o conteúdo constitui-se enquanto um *instrumento* de luta social, para “construir uma nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais” (Idem., p. 52).

Assim, organizamos a tratativa da temática em 4 eixos, a saber: o histórico de distribuição de terras no Brasil; a concentração fundiária e o avanço na Amazônia; o aumento da violência no campo, com dados estatísticos, e; a discussão sobre reforma agrária e função social da terra, para que os estudantes compreendessem a temática sob a ótica da Constituição Federal e a contradição entre as narrativas de *invasão* e *ocupação*, a fim de que compreendessem que os conflitos envolvem, também, a apropriação de uma narrativa hegemônica da mídia, da opinião pública e do senso comum.

À nível de análise: o tema não agradou. Os estudantes o consideraram tedioso, sem grandes possibilidades de problematização, desconectado de sua realidade cotidiana. A SD

também não foi bem elaborada: faltou interatividade entre a Problematização e a atividade final o que, por fim, gerou ainda mais desinteresse.

A atividade proposta para análise da “fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e métodos de trabalho usados na fase anterior” (GASPARÍN, 2020, p. 123), a catarse, foi única e tinha como objetivo comprovar se os estudantes conseguiriam relacionar o contexto histórico de distribuição desigual da terra à temática da SD. Assim, teriam avançado cognitivamente – visto que, ao início do diálogo, a grande maioria dos estudantes não possuía conhecimento acerca da temática⁵¹. A questão colocada foi: *“Qual a relação existente entre a estrutura fundiária e os índices de violência no campo?”*

Apesar de demonstrarem certo descontentamento inicial com o tema, compreenderam adequadamente a temática, apresentando respostas condizentes com o que foi estudado. Aqui, transcrevemos apenas algumas amostras pois, de forma geral, todos os estudantes atingiram parcial ou totalmente o objetivo proposto:

A3, A14 e A19, em grupo: *“O movimento dos trabalhadores rurais sem terra ou (MST) eles ocupam terras que eles consideram improdutivas e esses donos de terra grandes latifundiários contratam pessoas e brigam contra esse grupo social por eles considerarem invasão de terra. O Estado fica sem intervir, acaba aumentando o número de mortos”.*

B13, B14 e B18, em grupo: *“Sim tem relação pois a maneira que a terra foi dividida não foi muito justo, pessoas que eram escravos e pobres se não tinha terra e isso passava de geração em geração. Fazendeiros ricos sempre acabavam ganhando por ter advogados e dinheiro. Hoje em dia tem muita terra mas não foi planejada da maneira certa isso acaba causando muitos conflitos”.*

A2 e A11, em dupla: *“Essa concentração fundiária contribui para o agravamento dos problemas no campo, visto que a maior parte das terras, muitas vezes improdutivas, encontra-se concentrada na mão de poucos proprietários, o que aumenta a quantidade de pessoas sem acesso à terra, intensificando assim, os conflitos causados pela disputa”.*

B8: *“A relação que existe nesses dois é que a estrutura fundiária vem aumentando cada vez mais e com isso leva as pessoas mais pobres a entrarem em terras ilegalmente e sem documentação e isso gera outra onda de violência, pois cada um tenta se proteger e ocorre a violência que gera a morte de várias pessoas”.*

⁵¹ Comprova-se nesta situação o que Saviani (2012, p. 75) denomina de uma síntese precária do professor em relação ao aluno. Em uma previsão inicial, preparei uma SD para combater possíveis preconceitos em relação aos movimentos sociais pró-reforma agrária, apresentando um ponto de vista mais amplo sobre a temática para romper com posições meritocráticas. Deparei-me, entretanto, com o total desconhecimento do assunto e vi-me diante da necessidade de explicar termos e conceitos históricos como “capitanias hereditárias”, “grilagem de terras”, “latifúndio”, “assentamento” entre outros. O contexto pandêmico certamente contribuiu para esse “apagão”.

A proposta de atividade, ao final, foi direcionada. Tendo em vista que os estudantes não aderiram inicialmente à temática da SD, considere-se que deixá-los livres para escolher uma atividade, sem motivação, poderia provocar negligência. Eles foram orientados, portanto, a realizar um texto sobre a temática. Argumentei que poderíamos ter mais liberdade nas próximas SD's para pensarmos em atividades diferenciadas, tendo em vista que as temáticas seriam mais atrativas⁵².

Novamente, muitos estudantes não entregaram a atividade final: A7, A9, A10, A12, A13, A15, A17, A18, B5, B6, B7, B10, B11, B12, B15, B16 e B19.

Entre as atividades recebidas, excluem-se os textos de A4 e B3, que copiaram deliberadamente trechos aleatórios na Internet. Os demais estudantes demonstraram, em maior ou menor grau, compreensão da temática estudada na SD. Cabe ressaltar que, neste caso, é interessante analisar a qual turma pertencem as produções, uma vez que foi pedido que estes buscassem responder às questões levantadas na Problematização ao longo do texto. Portanto, a depender das questões elaboradas em cada turma, os textos tangenciaram para lados diferentes. A seguir, apresento a análise dos casos em que não houve o desenvolvimento esperado da atividade, bem como a transcrição das atividades na íntegra:

B9: “Ocorre por conta da desigualdade, pois no Brasil tem muita desigualdade, resumindo o Brasil não funcionaria direito sem a desigualdade. Os principais envolvidos nisso tudo são as pessoas que fazem parte do MST. Daria para parar com tudo isso com a igualdade mas o Brasil é praticamente feito de desigualdade. Nunca daria para melhorar, quanto mais pobres mais ricos terá. Os ricos não estão nem aí para os pobres, a sociedade e a vida não é fácil, nunca foi.”

B17: “Começando pelo motivo dos conflitos acontecerem é a desigualdade, algo que é muito lutado para ser mudado, como, tem pessoas que possuem mais terras que outras, isso acaba gerando uma certa ‘revolta’ na população, que na maior parte das vezes fazem parte do MST (movimento dos sem terra), que procuram uma divisão de terras mais ‘justa’ e ‘vantajosa’ para a população.

E por último, como parar esse grande problema que causa agressões e mortes? Na verdade não tem como, pois só resolveria com a igualdade, que nunca chegará para o Brasil, pois ele é constituído pela desigualdade, ‘enquanto os pobres ficam mais pobres, os ricos ficam mais ricos’”.

B9 e B17 elaboraram resposta direta. A dificuldade de boa parte dos estudantes na escrita se evidencia quando é solicitada produção de texto. Houve uma certa confusão de terminologias no primeiro parágrafo de B9, mas é possível compreender suas ideias. B17

⁵² Na temática seguinte, busquei contemplar a sugestão mais pedida para não desestimular os estudantes.

também possui alguma compreensão sobre a relação entre desigualdade e os conflitos pela terra. Há uma aura pessimista nas duas respostas, mas, em dado momento, fala-se no que “daria” para fazer. A apropriação do conhecimento é, sobretudo, um processo dialético:

O conjunto de ações é sempre perpassado pela contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido. O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conhecimento científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente. (...). (GASPARÍN, 2020, p. 53).

Outros estudantes também apresentaram alguma dificuldade com o desenvolvimento de suas ideias:

A2 e A11, em dupla: *“Bom, normalmente pessoas que invadem terras alheias buscam por territorialidade querem bens materiais ou território, alguns acabam até matando uns aos outros. Normalmente eles brigam pela qualidade ou por animais que estão naquelas terras, isso com fazendeiros ou algo do tipo. Já o governo quer saber se aquelas terras estão sendo bem usadas, se são úteis, pelo contrário essas terras são retiradas do proprietário. Outro exemplo é quando algum país que faz fronteira aquele local, um grande exemplo é a Guerra do Paraguai. Existem também conflitos por herança, filhos brigando entre si pela herança de seu falecido parente, é algo bem triste pensar que nós seres humanos nos matamos por pedaços de terra.”*

A2 e A11 compreenderam adequadamente a questão dos conflitos entre movimentos sociais rurais e latifundiários, mesmo que não tenham apontado possibilidades de resolução da situação-problema. Abordaram, entretanto, às questões levantadas pela turma da 1ª série A na Problematização.

A8 e A16, em dupla: *“Invasão das grandes áreas
A invasão das grandes áreas tem causado muitos conflitos, como: mortes, ferimentos e etc; a Constituição de 1988 estabelece a possibilidade de desapropriação de grandes propriedades de terra improdutiva em razão do interesse público. O quesito essencial e que causa muita discussão para fins de reforma agrária é a função social da propriedade, constante no art. 5º.
Antigamente era feito o processo de grilagem, que consistia em falsificar documentos para ‘enganar’ as pessoas ‘desamparadas’, obrigando-as a deixarem suas moradias, muitas vezes usando da agressão para tomar posse do seu interesse.
E não somente o processo de grilagem, mas capitâneas hereditárias, sistemas de sesmarias, demarcação pós-independência e a mecanização do campo.”*

A8 e A16, neste caso, apresentaram de maneira sintetizada as informações centrais da SD. Não trouxeram nenhuma informação autêntica. Não se exclui o esforço pelo contato com o conteúdo proposto. Falta, porém, recursos próprios dos estudantes para que seja analisado em que medida estes apreenderam novas disposições acerca da temática.

Nesses casos (B9; B17; A2 e A11; A8 e A16), seria necessário desenvolver a temática de maneira mais aprofundada, atentando-se a cada eixo trabalhado na SD a partir de uma retomada histórica, visto que foi diagnosticada essa carência. Entretanto, nessa situação a falta de tempo impossibilitou uma abordagem mais adequada à demanda apresentada.

As atividades a seguir, por sua vez, apresentam um nível mais elevado de apreensão do conhecimento proposto na SD. Elas foram classificadas de acordo com a abordagem que o estudante destacou na articulação com a realidade social concreta: desigualdade, questão ambiental, contexto histórico.

Atividades com alguma elaboração de síntese do conhecimento científico com ênfase na abordagem da desigualdade:

B8: *“Conflitos pela terra ocorrem por causa que o nosso país tem muitas terras e poucas pessoas para a obterem ou comprá-la, então ocorre os ‘conflitos por terra’ pessoas que de alguma forma colocam todo seu sangue para conseguir a terra até pensando em matar alguém.*

Para os conflitos de terras acabarem o nosso governo precisa criar uma nova lei e regras para uma posse, liberar ou pelo menos afrouxar um pouco para novas pessoas de baixa renda conseguirem mais a sua posse de terra e um olhar mais rigoroso para esses conflitos de terra.

Os envolvidos nesses conflitos são os proprietários de terras e as pessoas que querem compra-las essas são as pessoas que ficam cegas por algo que pode ser resolvido tranquilamente.

Nós deveríamos parar e pensar melhor se esses conflitos de terra valem tanto a pena assim para pensar tirar a vida de uma outra pessoa (sic) que está tentando fazer algo justo e honesto, de uma forma para não prejudicar ninguém.”

B1: *“Esses conflitos são causados por pessoas que não usam as terras economicamente e acabam perdendo elas e se revoltando com isso causando os conflitos.*

E para resolver isso é só repartir igualmente para que todos os pobres tenham um lugar para morar. Os posseiros e os grileiros são os envolvidos nesses conflitos pois esses conflitos não ocasionam não só no aumento da violência no campo como a expulsão de famílias de posseiros que se veem ocupados a ocupar terras e com isso atualmente as regiões norte é onde ocorre o maior número de conflitos rurais do Brasil. (sic)”

Atividades com alguma elaboração de síntese do conhecimento científico com ênfase na abordagem do contexto histórico da posse da terra no Brasil:

B2: *“Desde o início da monarquia no Brasil pela Coroa portuguesa, a desigualdade social em nossa pátria é mais do que evidente. Já se tornou parte da maioria dos brasileiros que se acostumaram com um modo de viver duro e desistiram de mudar. Mas por causa dessa imensa desigualdade, ainda durante a colonização e até nos dias atuais, conflitos pela posse de terra acontecem com frequência nos campos.*

O início desses conflitos é necessariamente pelas capitânicas hereditárias, um método de conseguir controlar um território tão extenso com poucas pessoas. Acontece que a ideia de concentrar muita terra na posse de uma família, foi o gatilho para dar início a essa ‘guerra’ de pessoas e grupos. Os cidadãos não estavam e não estão contentes com a clara desigualdade presente.

Recentemente, entre 2009 e 2018, houve um total de 8146 casos de conflitos por terra, com cerca de 383 assassinatos, sendo que a maioria desses casos ocorrem nas regiões norte e nordeste.

‘Por que há muito, nas mãos de poucos?’ Com esse tipo de perguntas, a violência nos ramos rurais tem crescido muito, já que grande parte deseja um determinado local para si.

Ouvimos sobre os conflitos nas grandes cidades, mas e a situação em lugares mais afastados?

Enquanto a população briga por território, a mídia esconde e o governo brasileiro não age de acordo com as regras que ele mesmo impõe.

O cidadão brasileiro precisa de um motivo para parar de haver conflitos, vamos igualitar (sic) as condições.”

A3, A14 e A19, em grupo: *“No passado Dom Pedro II criou uma lei onde as pessoas teriam que confirmar o território, os grandes latifúndios falsificaram e fraudavam por meio da grilagem de terra para obter ilegalmente o controle de propriedades rurais e esses grandes latifúndios acabam roubando terras e ficando mais ricos, os pequenos produtores rurais não conseguiam competir com esses grandes latifúndios.*

Os herdeiros desses latifúndios continuaram ricos e com suas terras enquanto com a expulsão de famílias de posseiros, que se veem obrigadas a ocupar terras em pontos cada vez mais afastados no interior do território nacional.”

Atividades com alguma elaboração de síntese do conhecimento científico com ênfase na abordagem da questão ambiental e/ou indígena:

A1, A5 e A6, em grupo: *“Os conflitos pela terra são principalmente causados por invasões de terras por exemplo, quando os portugueses chegaram no Brasil, eles viram que aqui tinha muitos minérios e pegaram nossos ouros etc. sem nem se preocupar se aquilo era dos índios. Os conflitos podem ser causados até mesmo por familiares, eles podem ter uma briga muito feia por herança de terras, por quererem dominar aquele espaço ou até por aquele lugar valer muito. Até hoje existe conflitos lá na Amazônia, os índios estão lutando para salvar suas terras pois tem muita gente invadindo a mata, matando os índios, fazendo desmatamento botando fogo e muito animais também morrem por isso.”*

B14: *“Existe esses conflitos mas os principais motivos são a relação extrativistas de minério ou madeira e a má distribuição de terras, fez gente falsificar documentos pra conseguir terras, para resolver esse problema do conflito pela terra é os governantes sorteando ou doando terras para pessoas, isto é uma forma boa que pode parar os conflitos pela terra ou diminuindo esses conflitos, os principais envolvidos nos conflitos de terras são os*

posseiros e grileiros, madeireiros e mineradores e a criação de reservas indígenas e ambientais. Esses são os principais envolvidos.”

B13: “Entre os principais conflitos no início do século XX estão Canudos e Contestado, que embora muitas vezes sejam lembrados como episódios que envolveram questões religiosas, estão diretamente voltados para uma questão de luta pela terra. A má distribuição de terras e de recursos agrícolas está diretamente ligada à extrema pobreza em que se encontram milhões de brasileiros, se tratando das propriedades de terras temas a falta de água como um exemplo de motivo para conflitos. No mundo existem regiões que vivem intensos conflitos oriundos de vários motivos, como luta por territórios, pela independência, por questões religiosas, recursos minerais, entre outros. Mesmo com o passar do tempo conflitos por terra ainda é uma coisa que acontece muito, em 2021 foram 124 por água registrados no Brasil.”

*B18: “A má distribuição de terra e seus conflitos
Antes de começarmos a falar sobre os conflitos e como aconteceu, vamos voltar no século XIX e saber um pouquinho de como começou tudo isso, o pontapé das divisões de terras foi o Tratado de Tordesilhas em 1494, foi o primeiro responsável por uma divisão no território que hoje corresponde ao Brasil.*

No Brasil existe uma má distribuição de terras, ou seja, há muitas terras e poucos lugares ocupados, hoje 45% de terras no Brasil estão concentradas em 1% das propriedades, isso acaba causando conflitos, muitos desses iniciados por trabalhadores que exigem seu direito à terra para moradia e produção. Só nos cinco primeiros meses de 2022, 19 pessoas foram mortas em meio aos conflitos no campo (cinco indígenas, dois quilombolas, outros quatro sem terra, dois assentados e dois pequenos proprietários rurais).

Para evitar e acabar com os conflitos é preciso reduzir as desigualdades no campo, proteger povos indígenas, quilombolas, povos tradicionais e outras comunidades, instituir uma política para ficar responsável diretamente sobre as terras, reformar o acesso à terra, isso acabaria com a maioria dos conflitos e com certeza fazer uma distribuição justa e igualitária, ocupando mais terras para produção, trocando donos de fazendas que não estão tendo um bom desenvolvimento agrícola.”

As atividades realizadas por estes estudantes apresentam, em maior ou menor grau, algum domínio da temática da SD pois estavam mediadas pelo conhecimento científico. B1 e B8 relacionam os conflitos pela terra à desigualdade social em alguma medida. Ainda há uma certa “ingenuidade” nas alternativas propostas. Contudo, elevar a temática à luz de uma questão de cunho social já representa um rompimento com o senso comum. B2 possui muita facilidade em estabelecer um raciocínio sociológico durante as aulas: nota-se em suas incipientes produções. Seus questionamentos são pertinentes e demonstram uma inquietação com a temática que fora abordada na SD. A3, A14 e A19 relacionam adequadamente como a herança da desigualdade se perpetua ao longo das gerações. A1, A5 e A6 trouxeram a questão familiar ao debate pois essa associação foi feita no momento da problematização; ainda assim o texto trouxe pautas pertinentes sobre a Amazônia e povos indígenas. B14 e B13 buscaram, em seus

textos, trazer informações extras às fornecidas na SD, articulando-as adequadamente na escrita. B18 fez uma análise muito pertinente da questão proposta, com informações pesquisadas e uma síntese que inclui propostas de intervenção plausíveis a situação-problema.

Para a sequência didática seguinte, um recálculo. A necessidade de elaboração de uma SD interativa, que se propusesse, de fato, dialética. A proposta de atividade final precisaria ser repensada de modo a evitar tantas abstenções⁵³.

4.3 SD 3 – Gênero e sexualidade

A SD *Gênero e sexualidade* contemplou o conjunto das temáticas mais sugeridas entre os estudantes: temas como “Preconceito e sexualidade”, “Identidade de gênero”, que apareceu duas vezes, “Machismo nos esportes”, “Mercado de trabalho *versus* mulheres”, “Machismo”, “Homofobia”, também pedido duas vezes, “Feminismo” e “Movimento LGBTQIAP+”, abarcando o eixo *Cultura*.

Num diálogo inicial, elaboramos as questões norteadoras que serviriam como parâmetro para permear as discussões. Esse momento de troca é importante para mensurar as percepções iniciais dos estudantes acerca da temática, bem como o seu grau de envolvimento com a proposta. Houve uma diferença considerável entre a recepção de cada turma a esse momento inicial.

A 1ª série A, naquele dia, apresentou mais dificuldades em acompanhar a dinâmica da aula. Houve problemas pontuais de indisciplina que atrapalharam o andamento das atividades, dispersando os estudantes em alguns momentos. Além disso, alguns estudantes apresentaram dúvidas em relação a características biológicas do debate como, por exemplo, a questão da intersexualidade, debatendo entre eles, atropelando a problematização inicial e focando apenas nas *siglas* do movimento LGBTQIAP+, levando à necessidade de intervenções mais enfáticas da docente.

Em contrapartida, a 1ª série B apresentou-se bastante empolgada e curiosa, de forma geral, acerca da temática. Alguns demonstravam certo domínio do assunto e acreditavam que

⁵³ Isso não significa que essa seja a causa das abstenções. No momento da aplicação da pesquisa, entretanto, essa foi a hipótese mais óbvia levando em consideração a negativa de boa parte dos estudantes ao tema e, sobretudo, à proposta de redação. Ainda assim, é possível refletir se a alta abstenção em comparação à primeira SD deve-se ao fato de a própria estrutura da SD não ter se proposto atrativa, com questões motivadoras que despertassem, de fato, o interesse e a *motivação* dos estudantes em aprender sobre a temática. De qualquer forma, a SD seguinte foi reestruturada de modo a contemplar essas múltiplas dimensões (maior interação, questões motivadoras e propostas de atividades diferenciadas).

esta seria a melhor aula do projeto. A aula fluiu sem grandes intercorrências – exceto quando B1 e B3 disseram, ainda que de maneira camuflada, que os homens deveriam ganhar mais que as mulheres por serem *provedores*. A recriminação à fala pelos próprios colegas de sala foi tão incisiva que não houve necessidade de intervenção da professora, somente para acalmar os ânimos. Após as explicações de B2 de que este seria um pensamento preconceituoso, B1 e B3 recuaram⁵⁴.

Ainda que tenha havido esse contraste, é notável os avanços na capacidade de elaboração de questões norteadoras em ambas as turmas:

1ª série A: “*Por que esse assunto tende a ser tabu entre as pessoas mais velhas?*”⁵⁵; “*De onde surgiu essa desigualdade?*”; “*Por que existe uma relação de poder do homem para com a mulher?*”

1ª série B: “*Gênero e sexualidade são a mesma coisa?*”; “*Por que existe tanto preconceito?*”; “*A religião interfere nisso?*”; “*Com o passar do tempo as opiniões mudaram?*”

As questões elaboradas pela turma A, exceto a primeira, podem ser consideradas mais complexas que as propostas pela turma B, ao contrário do que se nota nas SD 1 e SD 2. De forma geral, há potencial em questões elaboradas pelas duas turmas, porém, chama a atenção o fato de a turma B se demonstrar muito curiosa acerca da temática e, ainda assim, elaborar algumas questões de caráter mais objetivo, outras bastante abstratas.

Neste momento, visa-se chegar a níveis “que desafiem os alunos para além da prática social inicial e da problematização”, por meio da “análise, de aproximação e apreensão da realidade e dos conteúdos” (SILVA, 2009a, p. 27). Para tanto, buscamos apreender as diversas sugestões trazidas pelos estudantes que se enquadram no escopo da temática de gênero e sexualidade, de modo que estes se sentissem contemplados e, também, que houvesse uma desnaturalização⁵⁶ do tema por meio da apresentação da amplitude de possibilidades de debates possíveis no seio da sala de aula.

⁵⁴ Não pareceu um recuo de quem se recusa a continuar o debate com quem pensa diferente. A situação vivida representou, em minha leitura, uma opinião que “escapou” dos lábios desses estudantes carregada de senso comum, mas que, ao serem levados a uma reflexão pelos próprios colegas, estes imediatamente perceberam que não condizia com a realidade.

⁵⁵ Essa questão foi particularmente problematizada, pois foi explicado que poderia parecer preconceituosa. Ainda assim, os estudantes relataram que seus pais, avós e demais pessoas do seu convívio que pertencem a outras gerações que não a deles lidam com a questão de forma diferente, muitas vezes de maneira a considerar o tema de maneira negativa. Sendo assim, para não interferir demais nas propostas dos alunos, optei por manter a questão da forma como foi colocada.

⁵⁶ Houve um cuidado metodológico particularmente com essa temática devido aos desafios do presente, que Duarte (2021) denomina de *obscurantismo beligerante*. Em tempos de negacionismo e ataque às pautas sociais, é necessário permanentemente o domínio da práxis calçado na ciência e no compromisso com o combate à desinformação.

Para dar início à temática, portanto, caracterizamos aquilo que pertence aos campos biológico e social, para que os estudantes compreendessem o recorte que compõe a esfera da análise sociológica: apresentamos as definições de *sexo*, *gênero* e *sexualidade*. Em seguida, partimos para uma discussão acerca da composição da nossa *identidade*, refletindo sobre como o lugar simbólico do homem e da mulher em dada sociedade e contexto histórico determina diferenças entre os indivíduos que vão além da estrutura anatômica. Além disso, foi exposto como essas diferenças desenvolveram ações de dominação e subordinação baseadas no gênero, que foram naturalizadas ao longo do tempo.

Para elucidar como essa dominação se encontra encrostada nas relações sociais, trouxemos o conceito de *patriarcado*, explicando que os privilégios do masculino sobre o feminino são resultado dessa composição social. Por meio da leitura de excerto da socióloga Heleieth Saffioti, os estudantes puderam se aprofundar na questão proposta por meio do contato direto com a obra de uma autora que se destaca como referência dos estudos de gênero no Brasil:

Ficou claro por que não se pode escrever um livro sobre a mulher, deixando de lado o homem? Da mesma maneira, seria impossível escrever sobre o homem sem mencionar a mulher. Se cada um destes seres situa-se, socialmente, em diferentes polos da relação de dominação-exploração, não se pode abordar um, esquecendo o outro, E a relação que importa, na análise dos fenômenos sociais. E esta relação, quer quando se examinam as categorias de sexo, quer quando se analisa a convivência de distintas raças. no Brasil e em muitos outros países, caracteriza-se como uma relação de dominação-exploração. (SAFFIOTI, 1987, p. 29)

De modo a comprovar os efeitos nocivos dessa dominação, apresentamos pesquisas que trazem dados sobre a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho e sobre o aumento de mortes de pessoas LGBTQIAP+ nos últimos 20 anos. Assim, seria possível fazer recortes dessa relação desigual alimentada pelo patriarcado: i) nas questões relativas ao trabalho, comprovando que as mulheres ganham, em média, menos que os homens, ocupam posições menos qualificadas mesmo possuindo maior formação e, muitas vezes, enfrentam dupla ou tripla jornada, e; ii) na questão da violência, dando enfoque a violência de gênero, mencionada amplamente pelos estudantes como forma de materialização da relação de dominação de gênero. Nessa segunda abordagem, porém, optamos por ampliar o prisma da discussão para a violência contra a população LGBTQIAP+ e relacionando as ações de intolerância e violência à hierarquização de gênero e à imposição da heteronormatividade.

Como contraponto, apresentamos a importância da luta dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos feminista e LGBTQIAP+ no campo político institucional e na

sociedade civil organizada na defesa de direitos e luta contra a violência, refletindo sobre as conquistas desses grupos e os desafios do presente.

Buscando um diálogo intermediário na proposta da SD, propusemos uma reflexão que, em certa medida, ilustrava os dados estatísticos apresentados acerca da desigualdade salarial entre homens e mulheres. O objetivo era debater a constatação da pesquisa e, posteriormente, materializar suas opiniões em uma resposta escrita. O tempo, entretanto, foi curto para a conclusão da atividade pois esta foi realizada já ao final da aula. As respostas, portanto, foram mais diretas do que o esperado. A questão proposta foi: “*Segundo o estudo acima*⁵⁷, *é como se, a cada ano, a mulher trabalhasse 74 dias de graça. O que você pensa sobre isso?*”

Ainda que o debate, de forma dialogada, tenha trazido reflexões interessantes, houve muitas respostas escritas que não avançaram como esperado. Aqui, lembremos dos objetivos esperados de relacionar o machismo com o conceito de *patriarcado* e a composição da sociedade patriarcal. Atribuo, em boa medida, à escassez de tempo a rasura de boa parte das respostas. Estas foram classificadas em dois grupos: a) respostas que não atingiram o objetivo esperado; e b) respostas que atingiram parcial ou totalmente o objetivo esperado.

a) Respostas de nível sincrético:

A1, A10 e A12, em grupo: “*A lei da igualdade deveria ser revisada para que a igualdade seja aplicada justamente.*”

A4 e A17, em dupla: “*Eu acho errado pois as mulheres são gente como todos nós (sic) e não pode ter discriminação social pela humanidade.*”

A2, A5 e A11, em grupo: “*Bom, acredito eu que isso seja uma grande injustiça pois as mulheres merecem o mesmo salário que homens.*”

B6 e B10, em dupla: “*Eu acho isso simplesmente uma subordinação. Todos temos que receber.*”

B1 e B3, em dupla: “*Errado, pois as mulheres tem uma propriedade que faz com que ela receba menos (sic).*”

B15 e B16, em dupla: “*Errado pois eu acho que isso é preconceito.*”

b) Respostas com algum nível de síntese:

A7 e A14, em dupla: “*Que a diferença salarial entre gêneros permanece elevada, mesmo trabalhando até mais as mulheres ainda sofrem com isso.*”

A3: “*Como a mulher cuidava das crianças antigamente e cuidava dela, ficou empregado que as mulheres cuidavam do filho e quando elas começaram a trabalhar elas ainda continuavam cuidando da criança sem a ajuda do marido.*”

B2 e B4, em dupla: “*É claramente um preconceito social de discriminação, o fato de ser ‘mulher’ não influencia nem a diferencia do homem, merece receber o mesmo independente do sexo.*”

A8, A16 e A19, em grupo: “*Que o homem é visto pela sociedade como ‘poderosos’; e a mulher como minoria...*”

⁵⁷ Dados de estudo realizado pelo PNAD, disponíveis em: <<https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-que-homens-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

B11, B13 e B20, em grupo: *“Uma desigualdade aparente que já faz parte da nossa sociedade há muito tempo e há pouco esforço para mudá-la.”*

B14 e B18, em dupla: *“Além de achar completamente ridículo (sic), as mulheres assumem mais responsabilidade como cuidar dos filhos, os seus parceiros deveriam dividir as funções dos filhos, ou ignorar essa parte, pois não são todas as mulheres que tem filhos.”*

Uma consideração importante a ser feita sobre essa reflexão diz respeito ao sexo dos estudantes dos grupos a) e b). Sem pormenores a fim de evitar a identificação dos participantes, porém considero fundamental mencionar que a maioria dos componentes do grupo a) são do sexo masculino, ao passo que, o grupo b) é composto majoritariamente por estudantes do sexo feminino. Nota-se que o debate salarial entre homens e mulheres é uma questão de difícil inserção no imaginário dos estudantes do sexo masculino, pois estes tendem – e isso ficou nítido nos diálogos promovidos antes da proposição da pergunta escrita – a cair no discurso da meritocracia para justificar a desigualdade salarial de gênero. O mesmo não ocorre quando adentramos na problemática da violência. Há uma perceptível guinada na recepção da temática de gênero quando acrescentamos no debate a questão da violência doméstica e da violência sexual. Os estudantes do sexo masculino que participaram da discussão oral foram incisivos ao condenar tais condutas. É uma contradição que pode ser explorada com maior profundidade na medida em que haja disposição de tempo.

A catarse pressupõe uma nova visão de mundo, que até então não se apresentava com clareza na cotidianidade (LUKÁCS, 1965; DUARTE, 2021). Buscando o rompimento com uma visão carregada de juízos de valor acerca das questões que envolvem o debate de gênero, a questão colocada aos estudantes tem como objetivo provocá-los a compreender a relação entre os preconceitos disseminados acerca da temática e a desinformação. Assim, eles mesmos munidos do conhecimento e, talvez, despidos de possíveis preconceitos que até então carregavam, passam a refletir sobre como isso reverbera na esfera social de modo a influenciar os campos econômico, cultural, político e também as consequências mais severas de uma organização social patriarcal: desigualdade, discriminação e violência. Para balizar em que medida estes atingiram os objetivos propostos pela instrumentalização da SD, a questão proposta foi: *“Como a desinformação afeta os debates sobre gênero e sexualidade?”*

Os estudantes, de forma geral, conseguiram associar a desinformação ao preconceito em relação aos debates sobre gênero e sexualidade. Ainda assim, é possível analisar essa associação em alguns níveis. A seguir, seguem na íntegra a transcrição de respostas de estudantes que, ainda que tenham reconhecido a desinformação como fator prejudicial para as questões de

gênero e sexualidade, atribuem, em alguma medida, ao indivíduo a responsabilidade da manutenção ou rompimento com o *status* de desinformação:

B15 e B16, em dupla: *“Sim, pelo motivo das pessoas não ir atrás para saber a verdade sobre o que é ser homossexual.”*

B14 e B18, em dupla: *“Sim, muita gente não busca informações porque aprenderam dessa maneira e preferem acreditar em sua própria versão.”*

B11, B13 e B20, em grupo: *“Sim, pelo simples motivo de falta de interesse das pessoas em saberem, procurarem informações sobre o que é verdade ou não optam por escutar outras pessoas com menos informações ainda.”*

A8, A16 e A19, em grupo: *“Pois as pessoas não procuram entender ambos os lados e se essas pessoas separam do resto (padrão) são taxados como animais irracionais, pois são vistos como bizarros ou estranhos.”*

A4 e A17, em dupla: *“As pessoas não aceitam os LGBTs e elas ficam desconfortáveis e com depressão e se matam. Com uma taxa alta dos crimes de homofobia no Brasil, o Brasil torna-se um país perigoso e triste para eles”.*

As respostas a seguir foram classificadas como parcialmente sintéticas, isto é, houve, em alguma medida, interface com um contexto social mais amplo. Os estudantes que elaboraram essas respostas conseguiram trazer questões relacionadas à socialização primária, desumanização ou as consequências da disseminação da desinformação num contexto social, ainda que num nível de elaboração incipiente:

A2, A5 e A11, em grupo: *“A ignorância das pessoas são porque elas não aceitam essas informações. Porque não tem opinião própria, porque nossos pais mostram que isso é errado e também por conta da religião. Mas cada um tem sua opinião e cada um decide o que quer ser.”*

A3: *“As pessoas são normalmente ignorantes pela informação sobre gênero e acaba falando muita desinformação, sem ao menos entender sobre o assunto. Sendo que isso é muito ruim pra quem defende e apoia o assunto.”*

B1 e B3, em dupla: *“Que muitos agem sem pensar pois não é comum para eles, e com isso não os consideram como pessoas.”*

B6 e B10, em dupla: *“Tipo, a ignorância e a mente fechada das pessoas, mesmo tendo informações, preferem acreditar no que suas cabecinhas falam (sic), assim nascendo um país homofóbico e transfóbico.”*

Há, ainda, aqueles que desenvolveram respostas mais elaboradas, atingindo os objetivos propostos de forma satisfatória, afinal, entende-se que a catarse compreende “uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural” (DUARTE, 2021, p. 286). Portanto, nas respostas transcritas a seguir notamos o rompimento com visões individualizantes rumo a uma compreensão calçada na esfera social sobre a temática da SD:

B2 e B4, em dupla: *“É muito comum vermos preconceito pelas ruas sobre um assunto delicado que é o gênero e a sexualidade. Muito disso é causado pela*

notável ignorância da população em relação a se manter informado sobre os cidadãos que querem ser aceitos na sociedade independente do seu gênero e sexualidade, de ser mulher ou LGBTQIAP+. Por que existe o preconceito contra a mulher? Por que a sociedade é patriarcal e não matriarcal? Se fôssemos atrás de respostas para essas perguntas, claramente haveria uma mudança no pensamento social, o que poderia diminuir a desigualdade e violência contra as minorias sociais.”

A7 e A14, em dupla: *“Acabam gerando uma espécie de conflitos na educação em relação ao que é gênero e qual é a proposta de discussão do tema, propagando falas falsas.”*

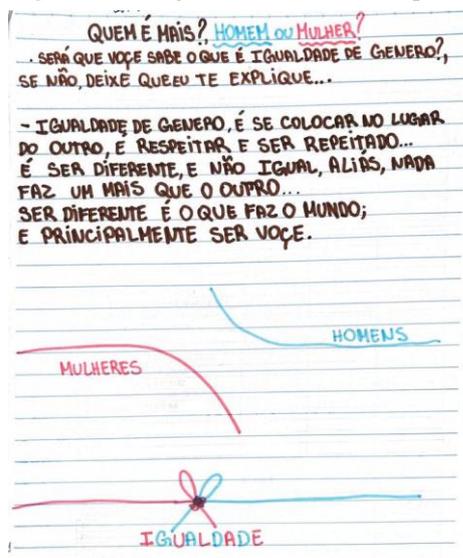
A1, A10 e A12, em grupo: *“Da forma com que as pessoas, ‘homens’, são criados, é como se as atitudes de seus pais refletisse no seu comportamento futuro. Ou seja, se as crianças crescem vendo seus pais discutindo e conseqüentemente agredindo um ao outro, é como se normalizasse tais atitudes. E graças a atitudes ‘feministas’ essa realidade mudou, e leis foram criadas para proteção de mulheres.”*

A proposta de atividade final novamente foi livre, isto é, o estudante escolhia qual atividade julgava mais apropriada a ser realizada, e se gostaria de fazer sozinho(a) ou em duplas, grupos. Como a temática da SD abarcou o conjunto de temas mais sugeridos, julguei apropriado deixá-los livres para decidir a forma de avaliação para, assim, contemplar as múltiplas habilidades dos estudantes sem imposições que pudessem, de alguma forma, desmotivá-los.

Os resultados foram satisfatórios, visto que a participação dos estudantes na atividade final aumentou comparado à SD anterior. Entre as atividades realizadas, exclui-se o texto de B1 e B3, em dupla, que apresentaram texto copiado integralmente da Internet. Houve a abstenção de 9 alunos: A7, A9, A13, A15, A18, B5, B8, B11 e B12. Destes, 5 tem faltado sistematicamente e não acompanharam a aplicação da SD desde o início. Considero, portanto, que houve avanços significativos em relação à SD anterior.

Os estudantes A8, A14, A16 e A19 formaram um grupo com o objetivo de elaborar um cartaz informativo acerca da questão de gênero, com o objetivo de levar os observadores à reflexão. Infelizmente, devido ao tempo, o cartaz não foi realizado. Temos, entretanto, o esboço da arte do cartaz que seria realizado:

Figura 7: Esboço de cartaz realizado pelos estudantes A8, A14, A16 e 19 - "Igualdade de gênero"



A8, A14, A16 e 19 – “Igualdade de gênero”

“Quem é mais? Homem ou mulher? Será que você sabe o que é igualdade de gênero? Se não, deixe que eu te explique... Igualdade de gênero é se colocar no lugar do outro, é respeitar e ser respeitado... É ser diferente, e não igual, aliás, nada faz um mais que o outro... Ser diferente é o que faz o mundo, e principalmente ser você.

Homens – Mulheres – Igualdade”

Neste caso, conversamos sobre a possibilidade de a crítica no cartaz ser mais contundente, visto que, foi aconselhado ao grupo, em tom de opinião, que somente pedir igualdade, sem conscientização das consequências da desigualdade na realidade concreta, parecia, de certa forma, um pedido ingênuo. Ainda assim, a versão final foi entregue com poucas alterações. Destaca-se neste caso a arte desenvolvida, que pode ser interpretada como uma mensagem de que a tomada de consciência depende de homens e mulheres.

B6 e B10 produziram um cartaz com algumas informações da SD:

Figura 8: Cartaz "Questão de gênero", elaborado por B6 e B10.



B6 e B10 – “Questão de gênero”

“O sexo está relacionado às características físicas de um ser humano: aos órgãos genitais e às formas do corpo, isto é, aos aspectos anatômicos de cada um. O gênero refere-se ao aspecto cultural da diferença entre homens e mulheres, sendo portanto, uma construção social. A sexualidade, está vinculada a orientação do desejo sexual e afetivo e a representação social ou subjetiva da identidade de gênero.”

Não houve o acréscimo de nenhuma informação nova. Ao contrário, foi extraído o conteúdo da SD quase que integralmente. Ao conversar com B6 e B10, foi justificado que o objetivo era informar os demais estudantes da escola acerca da temática. Além disso,

consideraram que os desenhos e cores chamariam atenção dos transeuntes possibilitando a ampliação do debate para outras turmas da escola⁵⁸.

Alguns estudantes optaram por produção de texto. Analisaremos os escritos individualmente, após transcrição da versão integral.

A3: “A mulher, desde muito tempo atrás vivia uma relação de dominação e de poder que determina o masculino como superior ao feminino, reproduzido socialmente por homens e mulheres. Desse modo a mulher nunca recebeu os privilégios necessários, uma vez que a desigualdade e a violência são um dos principais cenários que ocorre hoje em dia contra a mulher.

De início é notório destacar a desigualdade contra as mulheres isso porque as mulheres, ganham, em média, menos que os homens, ocupam posições menos qualificadas, prova disso é que em 2021 teve uma diferença de 20,32% pela hora trabalhada em comparação aos homens.

Ademais, cabe ressaltar a violência contra as mulheres esse contexto envolve a violência doméstica, continua sendo uma das principais causas de assassinatos de mulheres, assim torna-se urgente reconhecer o que esse processo resultou hoje em dia.

Com o objetivo de minimizar a dominância masculina sobre as mulheres é dever do Estado conceber essas políticas públicas e direitos a mulher. Outrossim, cabe ao Ministério público, construir mais delegacias da Mulher para diminuir casos de violência doméstica. Somente assim poderemos ter um mundo mais igualitário.”

A3 procura, de maneira incipiente, desenvolver sua capacidade de escrita pois almeja prestar vestibular. Tem interesse em técnicas de redação e demonstra força de vontade em exercitar tal habilidade. Percebe-se que em sua produção há alguns elementos “técnicos” de redação de maneira muito evidente, como uma contextualização ao início, alguns dados no desenvolvimento e uma sugestão ao final. Parece que houve uma preocupação maior com a estruturação do texto dissertativo-argumentativo em si, do que com uma análise mais “sociológica” da temática. Ainda assim, A3 apresenta dados que rompem com o que foi apresentado na SD, como a questão da violência doméstica, e aborda a temática com um olhar de desnaturalização, não deixando transpassar juízos de valor ou crenças pessoais acerca do tema.

B2 e B4, em dupla: “Sexo, gênero e sexualidade: qual a diferença? Diferente do que grande parte da população pensa, sexo, gênero e sexualidade não são a mesma coisa, estão sim relacionados, no entanto, tem diferentes significados.

Sexo é literalmente as características humanas apresentadas no nascimento. Vai ser definido como homem e mulher, em causa do órgão genital presente

⁵⁸ Fui orientada pela coordenação da escola a considerar, talvez, não colar o cartaz naquele momento por conta do contexto das eleições presidenciais de 2022. O tom era de preocupação, não de censura. Ainda assim, coleí o cartaz e não vivenciei nenhum episódio “polêmico” por conta da temática, que poderia soar controversa para aqueles que flertam com uma patrulha ideológica cada vez mais delirante.

em sua anatomia biológica, ou seja, menino para o sistema genital masculino (pênis e testículos) e menina para o sistema genital feminino (vagina), além de outros aspectos que os definem como os mesmos. Mas não podemos esquecer dos intersexuais, que são os raros casos onde uma pessoa contém ambos órgãos sexuais.

O gênero, é quando nos referimos a homem e mulher por consequência da construção cultural e social de um determinado lugar, basicamente é o que alguém pode ou não fazer na sociedade que o represente como um ser daquele sexo em específico. Por exemplo: os homens não pintam as unhas como a maioria das mulheres, esse ato é visto como um estereótipo, onde se ‘perde’ a sua masculinidade ao realizar uma ação ‘feminina’, e vice-versa.

Já a sexualidade é a escolha do indivíduo que está disposto ou não a seguir o senso comum da sociedade, se associando ao seu sexo, mas agindo e tendo desejos diferentes da cultura presente. Para entender melhor, uma pessoa com genital masculina, pode escolher seguir os passos da sociedade e agir como é a definição de homem daquele lugar, no entanto, pode fazer simplesmente o oposto, e essa decisão também cabe ao sexo feminino. A partir dessas escolhas, nasceram as definições da comunidade LGBTQIAP+.

A partir desse momento, vem a decisão (ou não) do objeto sexual que o cidadão deseja assumir (heterossexual, homossexual, bissexual, etc.).”

Tendo em vista que a proposta de atividade era aberta, devo compreender que B2 e B4 optaram por um texto informativo. Não obstante, sinto a ausência de uma postura mais crítica frente à temática, trazendo reflexões acerca da desigualdade e violência, amplamente discutidas durante a aplicação da SD. A dupla, por exemplo, apresentou essa criticidade na atividade anterior. São estudantes que possuem boa capacidade de abstração teórica e de compreensão das temáticas à luz da Sociologia. Acredito que o desconhecimento de boa parte dos estudantes sobre a diferença entre “sexo”, “gênero” e “sexualidade” representou uma aprendizagem significativa a eles, pois muitos deram ênfase a essas definições como algo relevante a ser socializado na proposta de atividade.

Foram realizadas também duas entrevistas que foram gravadas e transformadas em *podcasts*. Os estudantes A1, A2, A4, A5, A6, A10, A11, A12 e A17 formaram um grande grupo para entrevistar três professores, por meio da elaboração de um roteiro, a partir daí editaram e entregaram o trabalho em formato de *podcast* focando na temática da homofobia. O conteúdo está transcrito na íntegra:

A12: Olá, pessoal! Nós, do 1º A da Escola José Inocêncio da Costa fizemos um podcast da professora Maiara, da disciplina de Sociologia, em que abordamos o tema ‘Gênero e sexualidade’. Sobre esse assunto, o que mais nos chamou a atenção foi a questão da homofobia. Então, decidimos entrevistar alguns professores das disciplinas de Português e Artes. Entre eles são: Luiz Henrique, Eliane e Jéssica. Sobre a homofobia:

Prof. Luiz Henrique: Primeiramente é uma falta de respeito. Quando a gente deixa de ter respeito por qualquer pessoa ou por qualquer situação, eu vejo como algo sendo realmente errado.

Prof.^a Eliane: *A homofobia, como todos os outros preconceitos, é uma coisa muito boba, tá? Porque o que o outro faz, deixa de fazer, como que ele rege a sua vida, como que ele se comporta dentro de quatro paredes, com a porta fechada não é da conta de ninguém. Isso é do foro íntimo de cada um, então pra quê? Por que que eu vou perseguir uma pessoa que é tão cidadã quanto eu, que paga os mesmos impostos, e que tem o direito de viver do jeito que ela quiser. A homofobia é um dos preconceitos mais idiotas que eu conheço.*

Prof.^a Jéssica: *Esse caminho se desenvolve por conta de um preconceito, de não entender o lado das pessoas que gostam, é... das pessoas do mesmo gênero. E não há nada demais nisso, a pessoa pode escolher de quem ela vai gostar. Então, trata-se de um preconceito, em que a pessoa não quer respeitar o que o outro pensa.*

A12: *Por que existe preconceito sobre a orientação sexual:*

Prof. Luiz Henrique: *Por conta da questão da intolerância das outras pessoas, né? As pessoas muitas vezes julgam as outras pessoas por elas mesmas, e não olham... e não tentam ver a diferença e aquilo que cada um tem enquanto escolha. E cada um é livre pra escolher aquilo que achar melhor pra si.*

Prof.^a Eliane: *Quem discrimina uma pessoa LGBTQIA+, ela não tá discriminando o que tem no outro, ela tá discriminando o que tem dentro dela. São características dela, é o medo dela de ser pertencente também à classe LGBTQIA+ que faz com que ela seja tão homofóbica, que faça tanta discriminação.*

Prof.^a Jéssica: *Eu acho que as pessoas querem uma normatividade, né, ou é mulher ou é homem, quando na verdade as vezes umas meninas gostam de uma aparência mais masculina, e talvez uns meninos de uma aparência mais feminina. E tem gente que inter... que vai nesses dois caminhos, tanto feminino quanto masculino, que seria o não-binário né, que eles podem escolher.*

A2: *Por que há muitas mortes?*

Prof. Luiz Henrique: *Intolerância, né? Intolerância, aí vem, talvez, em situações em que as pessoas são criadas, né, até mesmo em vista de um preconceito, ou da falta de respeito. Então todo mundo acha que tem que ser um padrão ou seguir alguma coisa que, no fim, acaba não sendo, e atribuindo à liberdade de escolha que todo mundo tem, qualquer pessoa pode escolher ser livre, aquilo que realmente lhe faz bem e lhe deixa feliz.*

Prof.^a Eliane: *Da pessoa querer tomar conta da vida do outro, como se o outro fosse propriedade sua, e não é. E essa questão da não-aceitação também, porque a maioria, quanto mais homofóbica é o homem, ou mais homofóbica é a mulher, a pessoa, né, geralmente ela tem traços de homo... de homossexualidade.*

Prof.^a Jéssica: *É o medo, né? O medo do diferente. O medo... Ah, essa menina não vai ser delicada então ela não vai vencer na vida, ou então, esse menino não é agressivo, ele não vai vencer na vida. É questão, é... tem que ser normativo, sabe? Não, tem que seguir um padrão, e é isso, pronto, acabou! E as vezes até incluem religião no meio dessa história.*

A12: *Espero que vocês reflitam sobre o assunto, e tenham conscientização sobre o quanto a homofobia pode ser prejudicial. Obrigada por ouvirem até aqui. Beijos e abraços! Chega de homofobia! Cada um tem a liberdade de ser quem são.*

O grupo atingiu os objetivos esperados ao propor um diálogo com a comunidade escolar acerca da temática da homofobia a partir da proposta da SD e, ainda, elaborar uma atividade com o objetivo de publicizar o debate por meio da posterior divulgação do *podcast* nas redes

sociais da escola. Tendo em vista que o objetivo da ação educativa é a transformação da visão e mundo dos estudantes e, além, da ação desses sujeitos no mundo, considero a iniciativa uma ação exitosa.

Na turma B, os estudantes B7, B9, B13, B14, B15, B16, B17, B18 e B19 também elaboraram um podcast, a partir do recorte da transfobia por meio da elaboração de uma entrevista com *Rafael*, um homem trans e amigo de uma das estudantes. Por motivos de burocracia com uso de voz e imagem para divulgação do *podcast*, os estudantes optaram por realizar as perguntas pelo *WhatsApp* e, posteriormente, elaboraram um roteiro onde citavam as respostas de Rafael de maneira indireta. A íntegra do conteúdo do podcast está transcrito a seguir:

Olá, somos o grupo 'Fúrias da noite', do 1º ano B, da Escola José Inocêncio da Costa. Estamos realizando uma atividade para a disciplina de Sociologia a partir da discussão realizada sobre o tema "Gênero e sexualidade". Nessa aula falamos sobre como a diferença entre homens e mulheres vão além da aparência. Na sociedade essas diferenças resultam em dominação sustentada pelo patriarcado.

As consequências disso são o machismo e a homofobia; neste trabalho vamos focar nos efeitos da hierarquização de gêneros para a população LGBTQIAP+ entrevistando o Rafael, membro da comunidade que topou falar com a gente.

Perguntamos para ele como é fazer parte da comunidade e ele disse que, em geral, é bom ter um grupo ao qual pertencer mas até mesmo no meio não está livre de preconceitos.

Perguntamos também se foi muito difícil quando ele descobriu sua identidade de gênero e se ficou preocupado com a opinião de... das outras pessoas e ele disse que sim, que foi complicada a aceitação da família, e porque por ser um homem trans, tinha muito medo de sofrer transfobia nas ruas.

É compreensível o medo de Rafael, afinal, segundo estudos realizados no ano passado, o número de mortes de violentas de LGBTs no Brasil aumentou 33% de 2020 para 2021. Além disso, há 13 anos o Brasil está no topo da lista dos países que mais matam pessoas trans e travestis no mundo.

Rafael, por fim perguntamos o que ele acha que pode ser feito para mudar essa realidade, e ele disse que acha difícil mudar o pensamento de pessoas homofóbicas e transfóbicas, mas falar sobre o assunto ajudaria muito, desde que a pessoa estivesse disposta a ouvir.

Agradecemos ao Rafael por participar da entrevista e também a todos que escutaram até aqui. Tchau e até o próximo podcast. Nossa dica após a discussão é: aprimore os teus conhecimentos e não julgue!

O grupo intitulado “Fúrias da noite”, devido à equipe homônima de vôlei da turma, se apropriou do conhecimento de forma a buscar uma visão qualitativamente nova acerca da temática. Ao trazerem a questão da transfobia ao debate, souberam explorar a temática concedendo *lugar de fala* a um homem trans, associaram a narrativa da entrevista ao conteúdo da SD e aos dados estatísticos de pesquisas oficiais. O resultado foi compartilhado nas redes

sociais da escola de modo a publicizar, também, sua produção. Entende-se que, assim, a prática social é mensurável: os estudantes transformam o conhecimento em instrumento de ação frente a realidade social.

Sob a ótica da pesquisa-ação, reavaliamos a utilização da problematização que era trazida à luz do debate somente de forma oral no decorrer das SD's. Para a aplicação da SD seguinte, passamos a incorporá-las como instrumentos avaliativos.

4.4 SD 4 – A questão racial no Brasil

A SD *A questão racial no Brasil* partiu das sugestões “Desigualdade com os povos indígenas e racismo (sic)”, “Racismo com pessoas negras (sic)”, “Racismo” e “Cotas para negros”, contemplando o eixo *Sociedade*.

O diálogo inicial que previa mensurar *o que os alunos sabem e o que eles desejam saber* sobre a temática da SD foi muito produtivo. Os estudantes de ambas as turmas se demonstraram interessados na temática da questão racial, participaram ativamente da construção coletiva da problematização e mostraram significativo amadurecimento no teor das questões norteadoras propostas:

1ª série A: “*Por que ainda existe racismo?*”; “*Por que negros têm menos acesso às oportunidades?*”; “*O que os governantes têm feito sobre esse assunto?*”

1ª série B: “*Por que existe racismo?*”; “*Como combater o racismo?*”; “*Por que hoje, ainda, há pessoas que praticam o racismo?*”

As questões elaboradas, nas duas turmas, reconhecem a existência do racismo e a persistência da prática atualmente. Portanto, partimos de uma constatação que retira a necessidade de desnaturalização do racismo em seu cerne. Há ainda a necessidade de melhor compreensão da temática à luz da Sociologia; contudo, considero que, nesta temática, o ponto de partida já encontra algum suporte conceitual. É possível avançar para categorias sociológicas que se correlacionam: nessa SD, trabalharíamos o racismo aliado à categoria *classe social*.

A organização da SD se propôs bastante didática, com maior possibilidade de interação comparada às temáticas anteriores por meio da proposição de atividades durante o processo. O objetivo era perceber como os estudantes recebiam cada passo da SD, o que consideravam mais fácil, mais difícil, mais ou menos interessante. O final do ano se aproximava e, portanto, optei por priorizar atividades a serem realizadas na própria SD, pois as “propostas de atividades”,

ainda que tivessem bons resultados, costumavam tomar um tempo que, no caso, já não estava mais disponível⁵⁹.

A SD inicia com uma retomada histórica sobre a escravidão no Brasil, sobretudo o contexto da abolição, apontando que existem diversos sociólogos que se debruçaram sobre esse tema durante o século XX e que a referência utilizada nessa aula seria o sociólogo Florestan Fernandes. De forma dialogada, foi explicado que, para esse autor, a escravidão se conecta com as estruturas de dominação social do período colonial, que teriam sido preservadas no processo de modernização capitalista. E, ainda, mesmo considerando o fim da escravidão como um marco histórico, é fundamental questionar em que medida as *desigualdades sociais* baseadas em diferenças de cor se manifestam após a abolição, isto é, como os negros foram incorporados a uma sociedade de classes após 1888. Buscando um contato direto entre a obra de Florestan e os estudantes, foi selecionado o seguinte excerto:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, sem que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (FERNANDES, 2008, p. 29)

Após a leitura compartilhada e a reflexão sobre a análise do autor acerca da questão racial no Brasil, focando no contexto pós-abolição, foi lançada a seguinte questão: “*A escravidão no Brasil influenciou o desenvolvimento do preconceito racial no Brasil no século XX? Explique.*”

Os estudantes conseguiram compreender muito bem a proposta, e isso se materializa nas respostas que foram desenvolvidas na SD. Aqui, selecionamos apenas alguns exemplos de ambas as turmas pois houve, de forma geral, a associação adequada entre os acontecimentos do passado e as consequências posteriores, tal qual a atividade propunha:

A2, A11 e A17, em grupo: “*Sim, porque quando a escravidão acabou eles não deram apoio para os escravos e por isso há essa imagem com os negros.*”

A8 e A16, em dupla: “*Sim, pois a escravidão deixou uma ‘marca’, marca essa que mesmo não sendo aparente, reflete muito na pessoa negra ou até mesmo nas minorias da sociedade.*”

⁵⁹ As avaliações externas como as Sequências Digitais, as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e a iminência dos jogos do Brasil na Copa do Mundo de 2022, onde os estudantes certamente seriam dispensados, aligeiraram o cronograma de aplicação das aulas do Projeto “Diálogos Sociológicos”. Soma-se isso ao fato de haver o compromisso de, concomitantemente, ter que aplicar o conteúdo regular do currículo do estado de São Paulo, pautado em habilidades e cobrados nas avaliações externas e em simulados aplicados pela escola.

A14 e A19, em dupla: *“Sim, pois os escravos eram em grande maioria negros o que acabou dando ideia de que os brancos eram mais importantes do que as pessoas de pele escura.”*

A5, A6, A10 e A12, em grupo: *“Sim, pois no tempo da escravidão os negros sofriam muito com as pessoas brancas. Ainda assim depois de muito tempo desse ocorrido existe pessoas chamando as pessoas negras de macaco, criado e etc. achando que os brancos estão acima de tudo. Isso diminuiu bastante mas ainda infelizmente existe o racismo.”*

B8: *“Sim, acho que o preconceito nunca acabou apenas a escravidão. O preconceito ainda está presente entre nós pois muitas pessoas até hoje não conseguem ver as pessoas negras como pessoas normais, muitos negros ainda são tratados como animais. Porque foi algo que nunca foi rompido.”*

B14 e B18, em dupla: *“Sim, completamente, por não darem oportunidades e nem segurança para os libertos e não se encontraram/se encaixaram na vida como as pessoas brancas e até hoje ainda há consequências sobre isso.”*

B6, B10 e B11, em grupo: *“Influenciou! Quando os negros foram libertados piorou, não tinha documentos, nem nada, eles trabalhavam para os brancos, e os brancos não os viam como humanos e sim como animais.”*

B5: *“Sim, pois o negro é visto como inferiores (sic) pela sociedade, no ano 1888 os negros ficaram livres mas sem lugar para morar sem o que terem que comer tendo a ir morar nas matas, morros.”*

O objetivo era mensurar se os estudantes associaram adequadamente o contexto da abolição – em que não houve a possibilidade de acesso a trabalho, moradia, enfim, condições de vida que pudessem representar um “novo começo” após um recente passado já marcado por desumanização e exploração, ao contrário, os ex-escravizados foram expulsos de onde viviam e entregues “à própria sorte” – à marginalização e ao racismo pois, uma vez libertos, estes não conseguiram romper com uma estrutura já consolidada em privilégios que os manteve em situação de exclusão e subalternidade. Com suas próprias palavras, é possível reconhecer que as respostas dos estudantes denotam alguma compreensão desse contexto.

Avançando na discussão da SD e ainda munida pelas contribuições de Florestan Fernandes, entramos na definição de *democracia racial*, amplamente difundida no imaginário social e contestada pelo sociólogo no contexto do século XX para mascarar as tensões raciais no Brasil. Essa narrativa ainda se faz presente e foi problematizada por meio de indicadores que comparam a situação da população branca e preta/parda nos quesitos: cargos gerenciais no mercado de trabalho; distribuição de renda e condições de moradia; violência; educação e representação política. Após analisar os dados estatísticos, foi proposta a questão: *“Considerando os dados acima, você acredita que existe democracia racial no Brasil? Justifique sua resposta.”* As respostas foram sintéticas, em sua maioria, mas mostram que os

estudantes consideram a democracia racial um mito, dadas as constatações dos dados estatísticos que colocam a população preta e parda em desvantagem econômica, social e política:

A2, A11 e A17, em grupo: *“Democracia racial é um mito, não existe.”*

A3: *“Não, pois nos dados acima dá pra perceber que os negros e pardos tem uma porcentagem de renda menor que os brancos, eles também sofrem mais homicídios que os brancos e nos cargos de trabalho são poucos que tenham alto cargo nos empregos.”*

A14 e A19, em dupla: *“Não, porque a maioria das porcentagens se refere aos negros.”*

B4: *“Não, os gráficos acima mostram como os negros tem menos privilégios, os negros tem mais taxa de homicídio então não existe democracia racial.”*

B13, B15 e B16, em grupo: *“Não, é bem claro que há uma diferença muito grande entre ser branco e ser preto/pardo temos os dados que mostra muito bem a diferença.”*

Houve, ainda, alguns estudantes que colocaram “sim”, mas na justificativa defenderam a não existência da democracia racial. Acredito que, nesses casos, houve uma confusão no entendimento da questão⁶⁰, como no exemplo a seguir:

B5: *“Sim, nas empresas os ‘pretos’ tem menos chances de conseguir um cargo alto, na sociedade são mais frequentes os assassinatos pela raça negra, os negros são vítimas de assassinatos, são acusados de assassinatos, estupradores, a sociedade impõe muito racismo, preconceito só pela cor.”*

Destaco a situação que circunda a formulação da resposta de A4, que respondeu, mostrou a um colega e, observando a cena, notei que eles discutiam se a resposta seria aceita como “válida”. O colega disse: *“Mostra pra ela!”*. Resolvi me aproximar e perguntar se A4 gostaria de mostrar o que havia escrito e, se precisasse alterar, não haveria problema algum. A resposta era: A4: *“Não existe democracia, pois hoje fomos seguidos na loja.”*

Nesse momento, faltaram palavras. Não houve papel de professora-pesquisadora que pudesse contornar o misto de mal-estar e revolta. Disse a A4 que a resposta estava correta, que eu sentia muito pelo que aconteceu e que não precisava se preocupar em mobilizar nenhum dado estatístico em sua resposta, pois aquela vivência havia sido uma evidência de como a narrativa da democracia racial é um mito. A4 não parecia abalado com a situação visto que disse que isso ocorre com frequência. Como o transporte escolar chega bem antes do horário de entrada da escola, muitos estudantes costumam dar “um rolê” no centro pois a escola está localizada há duas quadras da principal rua de comércio popular da cidade.

⁶⁰ Entendo que, nestes casos, o “sim” seria para a existência do mito da democracia racial, que estava sendo debatido em aula até então.

A4 estava acompanhado de A1, que contaram para toda a sala o episódio daquele dia, qual foi a loja, como foi a cena e enfatizaram o fato de o segurança em questão também ser negro. Outros estudantes também relataram situações de discriminação em “festinhas”, lojas, situações já vividas com a polícia e, ainda que haja consenso de que tais práticas caracterizam racismo, há também um ar de conformismo, de naturalização dessas condutas, por serem situações já vivenciadas inúmeras vezes. Conversamos longamente sobre o assunto nesse dia.

A conversa desemboca no conceito a ser trabalhado na aula seguinte: *racismo estrutural*. Para falar sobre o assunto, optamos pela apresentação de um excerto e da exibição de dois vídeos. O trecho escolhido para leitura traz a definição de forma bastante clara e elucidativa:

(...) um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. Assim, ao corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ela transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas (BERSANI, 2017, p. 382)

Para contextualizar a discussão, exibimos dois vídeos curtos que circulam amplamente pelas redes sociais e que materializam a configuração do racismo estrutural: um é conhecido como “teste das bonecas”⁶¹, onde crianças são convidadas a escolherem, entre uma boneca negra e uma branca, qual consideram “bonita/feia”, “boazinha/malvada” etc.; outro é o “teste da imagem”⁶², onde atores brancos e negros posam para fotos nas mesmas situações e os participantes do teste deduzem o que essas pessoas estariam fazendo na cena retratada na imagem. Foi solicitado que os estudantes anotassem o que mais chamou a atenção em cada um dos vídeos.

O teste das bonecas deixou alguns estudantes comovidos, outros, ainda, incomodados. Nas anotações sobre o vídeo, destaco: “*A expressão de tristeza, dúvida, angústia das crianças*”; “*Uma criança se ofendeu quando foi chamada de negra pelo motivo de sofrer preconceito*”; “*O preconceito começa desde o berço*”; “*As crianças escolhem a boneca branca por talvez*

⁶¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

⁶² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ser vítima de racismo”; “A sociedade implanta isso na cabeça das pessoas desde pequenas”; “As crianças podem ter esses pensamentos por influência dos mais velhos”.

Entre os estudantes que não gostaram da exibição do vídeo, as justificativas foram diversificadas e pertinentes. Passei a considerar que, talvez, a exibição do “teste de imagem”, somente, teria sido uma escolha mais apropriada para debatermos a temática: *“É um pouco triste ver as crianças sendo racistas e nem sabendo disso”; “É um teste muito dolorido, pois as crianças eram forçadas a tomar atitudes sobre o preconceito sem que elas saibam”; “Achamos muito ofensivo porque a gente fica se comparando com o poder do mundo”.* Mesmo que haja o argumento que a assimilação simbólica da cultura e da vida social – incluindo os preconceitos que essa sociedade traz arraigada em seus costumes – começa na infância, notei que o vídeo incomodou alguns estudantes de modo que poderia despertar gatilhos emocionais para questões mais íntimas e profundas. Para uma próxima aplicação, considero a exclusão deste vídeo da SD.

Já o “teste da imagem” teve como impressão principal por parte dos estudantes a palavra *“julgamento”*. Isso deve-se ao teor do vídeo, que mostra pessoas supondo vivências bem distintas a depender da cor da pele do envolvido na situação proposta. À exemplo, um homem branco vestido de terno e gravata foi tido como empresário ou homem de negócios pelos participantes do teste. Já um homem negro, com os mesmos trajes, foi taxado como segurança ou motorista. A atividade expressou muito bem como o racismo estrutural se materializa, pois mostra que há no inconsciente coletivo a tendência de caracterizar o negro em condições de subalternidade, enquanto pessoas brancas são colocadas no topo da estrutura de poder.

Por fim, ainda buscando instrumentalizar os estudantes com referências teóricas para promover uma nova visão acerca da questão racial, foi proposta uma reflexão sobre a questão indígena. Debates sobre diversos preconceitos que os povos indígenas ainda sofrem, herança do passado colonial e escravocrata. Refletimos sobre o processo de invisibilização a que foram submetidos ao longo do tempo e analisamos dados sobre a violência letal que os atinge de maneira crescente, articulando com a questão da terra – já trabalhada anteriormente na SD2.

Para materializar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes na etapa de instrumentalização de modo a concretizar seus avanços, propusemos que os estudantes retornassem às questões levantadas na Problematização e procurassem respondê-las utilizando os conhecimentos que foram adquiridos na SD. À nível de exemplo, selecionamos apenas duas respostas para cada questão pois julgamos que houve, de maneira geral, a apropriação adequada dos estudantes da proposta da temática da SD. As respostas foram bastante sintéticas, pois os

estudantes já sabiam que, em seguida, haveria uma outra atividade escrita e, portanto, pouparam tempo para realizarem a “proposta de atividade” em tempo hábil.

1ª série A:

“Por que ainda existe racismo?”

A5, A6, A10 e A12, em grupo: *“Em sua grande maioria, os ‘racistas’ agem de tal forma pela maneira como foram criados ou pelo ambiente em que cresceram.”*

A4: *“O racismo ainda existe porque as pessoas veem os negros como uma classe mais baixa.”*

“Por que negros têm menos acesso às oportunidades?”

A4: *“Pois os negros não são bem vistos pela sociedade.”*

A2, A11 e A17, em grupo: *“Pois a situação aonde eles se encontravam não era favorável e até hoje isso não mudou.”*

“O que os governantes têm feito sobre esse assunto?”

A3: *“Eles criaram ações afirmativas, são cotas para ajudar as pessoas negras.”*

A8 e A16, em dupla: *“Criaram leis e punições para os causadores de tais atrocidades.”*

1ª série B:

“Por que existe racismo?”

B13, B15 e B16, em grupo: *“Por conta de pensamentos diferentes tirados dos tempos antigos quando os negros eram escravizados pelos brancos, mesmo com o fim da escravidão eles continuaram se achando superiores aos de cores mais escuras (sic), mesmo com o passar do tempo ainda há opiniões diferentes se tratando de um ou de outro.”*

B14 e B18, em dupla: *“O racismo existe por causa de resquícios da escravidão que começou desde o século XVI a XIX, não deram a liberdade para eles e nem recursos necessários para que tivessem uma vida normal, e desde sempre as pessoas tem essa ideia de que os negros fossem inferior aos brancos e foi daí que surgiu o racismo.”*

“Como combater o racismo?”

B6, B10, B11, em grupo: *“Reconhecer que o problema existe.”*

B5: *“Ensinos em escolas sobre racismo, programas como denunciar algum ato de racismo, apoiar pessoas negras, deixarem ter mais vozes em lugares públicos, internet.”*

“Por que hoje, ainda, há pessoas que praticam o racismo?”

B14 e B18, em dupla: *“Porque desde sempre tem a ideia que o negro são inferiores aos brancos e com passar do tempo criaram estereótipos, e a maioria também não tem a cabeça aberta e muitas das vezes são ignorantes.”*

B4: *“A maioria das pessoas que são racistas são pessoas influenciadas pelos pais ou pelos amigos que fazem piada disso.”*

Entre as respostas supracitadas, chama a atenção como os estudantes terceirizam a figura do racista e a percepção do racismo, de forma geral, mesmo com a discussão sobre racismo estrutural. A resposta de B6, B10 e B11 sobre como combater o racismo, lançando a sintética e certa “reconhecer que o problema existe” representou uma contrapartida às respostas da maioria dos estudantes, que se propuseram a colocar alternativas ligadas ao Estado, às escolas, campanhas de conscientização e enrijecimento das leis. O debate sobre racismo, mesmo no campo dos diálogos na sala de aula, é tratado com certo distanciamento e as respostas escritas nessa atividade expressam isso: não houve nenhum estudante que se apropriou do debate em primeira pessoa, por exemplo.

Percebe-se, então, que ainda que haja um certo domínio inicial da temática, constatado na problematização da SD, falta uma apropriação mais contextualizada dessa temática junto à realidade concreta desses estudantes. A crítica ao racismo, as implicações de tal prática, parecem ser fenômenos que estão na realidade dos estudantes apenas no campo de uma observação um tanto distanciada. O racismo estrutural não se apresentou impresso nas respostas, como se expressa na própria composição da nossa sociedade, que nega o racismo ainda que o escancare em suas práticas.

Compreendemos, entretanto, a apreensão do conhecimento como um processo dialético, cercado por contradições e inconstâncias: a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2004, p. 8). Há, portanto, ainda, um caminho em aberto para a construção de um conhecimento mais elaborado acerca dessa temática, visto que, segundo a compreensão dialética, tudo está em movimento e todo o movimento é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa totalidade estruturada (GADOTTI, 2012).

A proposta de atividade foi direcionada visando uma conclusão mais sintética, visto que SD se estruturou de forma bastante interativa e, portanto, já havia várias atividades e questões realizadas. Foi solicitado, então, que os estudantes escrevessem um parágrafo com o tema: *“Caminhos para combater o racismo no Brasil”*. Assim, busquei alguma inspiração do que fora realizado no então “ENEM sociológico”, uma vez que a proposta de atividade flertou com as proposições de temas de redação do ENEM. O objetivo ali era destrinchar o tema e conferir se os estudantes conseguiriam atingir adequadamente a proposta: quando lanço o tema, aponto

que o problema existe, que precisa ser combatido à luz da realidade brasileira e que é possível pensar em caminhos para que isso ocorra.

Os estudantes A1, A7, A9, A13, A15, A18, B8, B9, B12 e B17 não realizaram a proposta de atividade final. Dessas 10 abstenções, apenas 03 estudantes estavam presentes na escola; os outros 07 estudantes faltaram no dia da aplicação dessa fase da SD. Considero, portanto, que os estudantes estão cada vez mais envolvidos com a vigência do projeto “Diálogos Sociológicos”, uma vez que a participação vem aumentando.

Entre as atividades realizadas, exclui-se o parágrafo de B7 e B19, em dupla, que copiaram trechos da Internet.

As demais atividades realizadas foram separadas em dois grupos: a) atividades que não atingiram o objetivo esperado; e b) respostas que atingiram parcial ou totalmente o objetivo esperado.

a) Respostas de nível sincrético:

A8 e A16, em dupla: *“O racismo está presente nos mais diversos assuntos, ele é o maior causador de mortes e violências contra a população negra, a maioria da população negra são mortas por conta desses preconceitos aqui no Brasil, e muitas pessoas sofrem sozinhas com isso, e lutam contra isso.”*

A5, A6, A10 e A12, em grupo: *“Acredito que seria interessante reunir essas pessoas racistas e entender a forma com que elas pensam, para daí então podermos encontrar formas de ‘reeducá-las’. E tratar esse preconceito como uma doença, que pode ser curada, elaborando de certa forma, um tratamento baseado em mudar estereótipos que podem ter surgido com a forma que foram criados. Assim fazendo que eles entendam que todos são iguais, e que não foi certo o que ocorreu com as pessoas pretas, e que esse tipo de pensamento racista deveria ter morrido com as pessoas brancas da época.”*

B1 e B3, em dupla: *“Tentar fazê-los entender que negros e brancos são iguais e que mesmo que pareçam bandidos ou ladrões não julgando pela aparência. Outras maneiras de combater é exigir uma lei que racistas não devem nem ser mais civis e cidadãos e para não praticarem mais. E também ter mais empatia e se colocar no lugar dos outros e pensar ‘como eu ficaria se fosse com a minha mãe’, mas estas pessoas racistas deveriam ser presas por seus atos e pensar porque o praticam.”*

B13, B15 e B16, em grupo: *“Mudar o racismo vai ser ao longo do tempo, porque a única forma de mudar a visão das pessoas seria passarem o que é certo ou não para sua geração futura. Até que um dia não tenha mais o olhar de superioridade que muitos ainda tem.”*

b) Respostas com algum nível de síntese:

A3: *“Para combater o racismo no Brasil o governo precisa criar leis para defender os negros sobre o racismo. E que quando eles sofrerem racismo e denunciarem, não levarem medianamente e ter restrição para essas pessoas racistas ficar longe.”*

A4: *“Para combater o racismo do Brasil tem que vir de berço, elas tem que ser criadas desde pequeno de outro jeito, e nas escolas sempre conscientizar sobre o racismo e qualquer outro tipo de discriminação.”*

B5: *“Poderia existir uma lei que se discriminasse a cor negra seria punido, ter uma agência contra o racismo, nas escolas ter investimentos no ensino fundamental e médio com a valorização dos professores e melhorar a disciplina da estrutura das escolas como é importante respeitar o próximo e mais ainda não fazer diferença com quem for da pele negra, fazer campanhas de conscientização contra o racismo.”*

B14 e B18, em dupla: *“Não é uma causa fácil e nem é da noite pro dia que acontece, uma das ideias é abrir instituições para conscientizar e abrir a mente das pessoas, criar campanhas, fazer manifestações, devia ter palestras, educar as crianças que todos somos iguais para a próxima geração não ter o pensamento racista.”*

B4: *“Uma das maneiras para combater o racismo é prisão ou multa para atitudes racistas, valorizar os negros em áreas de trabalho para ele se valorizar mais, ter mais igualdade social, que os brancos policiais racistas serem demitidos (sic), o aumento de salário para os negros, proibir o trabalho para crianças, dar uma oportunidades de empregos para ficar igual o branco.”*

B2: *“Racismo no Brasil*

Construído estruturalmente desde o século XVI, o racismo existe já fazem centenas de anos em nosso país. Após a chegada dos portugueses, os povos indígenas dessa terra conheceram o que é crueldade. Violência, discriminação e preconceito eram vistos por todo o território, a escravidão já havia se tornado comum após algumas décadas. A causa? A cor da pele. Com pensamentos ignorantes que preservam até os dias atuais, os negros eram vistos apenas como ‘produtos’, sendo nem considerados humanos, que futuramente, seria classificada como uma raça inferior diante o restante da população de homens e mulheres brancas.

A desumanidade era presente, e mesmo com a abolição da escravatura em 1888, a difícil vida dos [negros] continuou não sendo muito diferente, a única melhora vista por eles, era que agora podiam ser considerados ‘livres’ da agressão, do abuso e de não estarem limitados a estarem presos nas fazendas sendo obrigados a trabalhar sem nenhum direito humano. No entanto, se saíssem das fazendas, para onde iriam? A lei de terras não permitia a eles o direito de serem donos de terras, sendo assim, impossível de se ocupar um território para viver e plantar seus próprios alimentos, para assim, ter ganhos para si mesmo. Essa era a real injustiça dos negros. Toda essa situação resultou nas ‘favelas’, pequenos barracos construídos em montanhas, já que eram os únicos lugares que conseguiam.

A ignorância humana não mudou, apenas está melhor do que antes já foi. O racismo não sumiu, e ainda existe no Brasil e no mundo, não pensem que acabou e que é uma ‘pequena frescura’. Está na hora de mudarmos este pensamento, os negros não são produtos, muito menos uma raça distinta da humanidade, não existem diferenças, a cor da pele é apenas a característica de um povo que nasceu em uma região com ambientes diferentes. A capacidade de uma pessoa não é limitada por nacionalidade ou quantidade de melanina presente no corpo.

O que difere o negro do branco? Cor? Origem? Nada disso, somos todos iguais, descendentes do mesmo lugar. A educação começa ensinando nossas crianças e jovens em nossas casas e nas escolas, para que conscientize as gerações futuras sobre o respeito étnico, de forma na qual amenize o preconceito de discriminação racial.”

A2, A11 e A17, em grupo: *“Bom o racismo existe desde sempre, e normalmente é feito por brancos. Isso porque muitos brancos acreditam ser superiores aos negros somente pela cor de pele. Entretanto todos sabemos que o racismo é inaceitável e temos a arma perfeita contra isso, a educação, educando, ensinando, conscientizando pessoas de classe A, B, C, D, crianças saberem disso desde cedo, e principalmente ter uma aula sobre esses assuntos extracurriculares não só racismo mas sim homofobia e vários outros preconceitos que infelizmente existem.”*

B6, B10 e B11, em grupo: *“O primeiro passo é reconhecer que existe o racismo, porque se ninguém falar sobre isso, aparenta que esse problema não existe. Segundo passo são as campanhas contra-racista, falarem mais na escola. Terceiro passo anular a desigualdade salarial entre brancos e pretos. Quarto passo, botar fogo. (sic)”*

A14 e A19, em dupla: *“O racismo está presente em todo lugar e na maioria dos assuntos, uma forma de acabar com isso é tentar normalizar os direitos, como o governo vem feito de um tempo pra cá, e tratar essas pessoas como pessoas normais, porque elas são normais, a cor da pele não diferencia nada, todos tem o mesmo direito.”*

Como alerta Duarte (2021), é importante evitar uma visão estática da catarse, como se fosse o fim de um movimento. Na verdade, “se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior” (p. 291). Isso significa que a apreensão do conhecimento envolve o movimento de processos objetivos e subjetivos, que ficam evidentes na trajetória individual e coletiva desses estudantes. Quando analisamos as diferentes atividades ao longo da SD, notamos momentos de avanços, outros de negação, novamente avanço; não há espaço neste trabalho para apreender a trajetória individual, mas, como coletividade, nota-se que o saldo é positivo: os estudantes têm, cada vez mais, se apropriado da Sociologia para posicionar-se frente às questões da sociedade.

Os parágrafos solicitados na “proposta de atividade” posicionam o estudante novamente no contexto social: ao convidá-los à reflexão sobre formas de combater o racismo, o aluno precisa debruçar-se sobre a realidade concreta para, enfim, analisar possíveis intervenções ao problema proposto. As sugestões flertam, em alguma medida, com o debate sociológico e representam, nos moldes da PHC, um retorno à prática social: propuseram desde enrijecimento da legislação, reconhecimento da historicidade do problema, proposta de educação antirracista, a equidade nos campos político e econômico.

4.5 SD 5 – Xenofobia e Intolerância religiosa

A SD *Xenofobia e Intolerância religiosa* teve como objetivo contemplar o eixo *Cultura* e as temáticas sugeridas pelos estudantes: “Caminhos para combater a intolerância religiosa”, “A diversidade de religiões no mundo” e “Xenofobia”, que apareceu três vezes enquanto pedido.

É de suma importância mencionar que, em uma aplicação regular do projeto “Diálogos sociológicos”, Xenofobia teria um espaço reservado para tratar as suas questões específicas e, igualmente, intolerância religiosa. Contudo, o contexto de aplicação deste projeto enquanto uma pesquisa acadêmica exigia um planejamento de modo a equalizar o tempo para que não houvesse nenhuma intercorrência. Além disso, a ideia de unir as duas temáticas foi trabalhar com um conceito em comum: o *etnocentrismo*.

Mas, antes de adentrar ao conteúdo da SD, abrimos espaço inicial da aula para a *Problematização*, já considerando que a *Prática social* está embutida nesse momento e aparece nas falas, questionamentos e mesmo na elaboração das questões norteadoras. Neste caso, solicitamos que fossem realizadas uma questão para cada abordagem: uma questão problematizando a temática da xenofobia, e uma questão problematizando a intolerância religiosa.

A xenofobia é uma temática que merece destaque e apareceu algumas vezes enquanto sugestão por ser um assunto recorrente nas aulas de Sociologia. Matão é um município que possui alto fluxo migratório, sobretudo pela influência das agroindústrias citrícolas que recebem anualmente trabalhadores rurais migrantes oriundos, majoritariamente, do estado do Piauí para trabalharem na colheita da laranja (PEREIRA, 2016). Os filhos destes trabalhadores, uma vez que passam a frequentar a escola e conviver com os colegas, costumam enfrentar algumas situações vexatórias devido ao seu sotaque de origem, sendo apelidados, comumente, de “piauí”⁶³. Esse preconceito enraizado rendeu profícuas discussões nas turmas A e B.

A intolerância religiosa, ao contrário, não pareceu tão palpável à realidade da maioria dos estudantes. Nas turmas A e B havia estudantes praticantes de religiões de matriz africana – a Umbanda. Nos dois casos, os estudantes expuseram que são vítimas de preconceito, destacaram o fato de serem vistos pejorativamente como “macumbeiros” e, na turma B, destacaram aspectos de suas religiões que se aproximam do Catolicismo, como o Orixá Ogum e São Jorge, por exemplo.

A partir dessas reflexões, elaboramos as seguintes questões norteadoras:

⁶³ Na cidade de Matão, é usual ouvir esse termo “piauí” para desqualificar alguém, ainda que seja de outro estado do nordeste, pois trata-se de um estigma que carrega uma série de estereótipos preconceituosos contra os nordestinos.

1ª série A: “*Quem são as maiores vítimas da xenofobia?*”; “*Quais são as religiões mais afetadas pela intolerância religiosa no Brasil? Por quê?*”

1ª série B: “*Por que a xenofobia existe? O quão grave é essa situação?*”; “*Quem são as maiores vítimas da intolerância religiosa no Brasil? Por quê?*”

As questões propostas pelas turmas A e B são bastante parecidas, abrangentes em relação às temáticas, mas denotam certo conhecimento para serem respondidas. A composição da SD vai ao encontro dessas questões e, ainda, traz um debate inicial sobre preconceito relacionado ao conceito de *etnocentrismo*.

A ideia era trazer a noção de preconceito como comportamentos que estão enraizados na sociedade e que, portanto, todos costumamos ter atitudes preconceituosas e nem sempre percebemos – o problema é quando essas atitudes impactam as relações humanas, inviabilizando que, por exemplo, pessoas possam vislumbrar viver em condição de igualdade, resultando em vários tipos de discriminação. Para estimular a reflexão, selecionamos a seguinte citação:

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (ROCHA, 1988, p. 5)

Para relacionar, mais uma vez, as dimensões entre preconceito e desinformação, a questão colocada para o debate após a leitura do excerto foi: “*Você concorda com a visão do antropólogo Everardo Rocha, de que o etnocentrismo está ligado ao medo? Justifique*”. A frase que mais ouvi foi “*eu entendi, só não sei explicar*”. De fato, a questão denota uma certa complexidade; e os estudantes relatam muita dificuldade em reelaborar suas ideias. Ainda que tenha sido difícil a eles conseguirem explicitar suas conclusões, não considero a escolha do excerto e da questão equivocadas: houve um imenso esforço de muitos estudantes para tentar responder – a aprendizagem está em pleno processo. Algumas respostas que dialogaram, em alguma medida, com o objetivo posto:

A7: “*Sim, tudo que tira a pessoa da zona de conforto é ruim e a pessoa estranha e aí vem o medo do ‘novo’ e diferente.*”

A6, A10 e A12, em grupo: “*Sim, eu acho que as pessoas possam ter medo de conhecer coisas novas, elas não querem sair da sua zona de conforto elas podem ter medo de opiniões diferentes a dela.*”

B13, B15 e B16, em grupo: “*Sim, por terem várias formas e pensamentos do que é certo ou errado, quando o seu certo é questionado as pessoas acabam se sentindo inseguras e com medo.*”

B2: “*Sim. O medo está ligado com o desconhecido, as pessoas temem o que não conhecem.*”

Após essa abordagem inicial, passamos a tratar da xenofobia. Para tanto, trouxemos a definição terminológica da palavra, dados da xenofobia no Brasil e a legislação vigente, atentando para o aumento da prática nos últimos anos. Como atividade, propusemos a análise de *prints* retirados das redes sociais contendo teor xenofóbico. O objetivo era discutirmos as causas e consequências do discurso de ódio na Internet, sobretudo àqueles com teor preconceituoso contra nordestinos.

A atividade não saiu como esperado. No contexto das redes sociais, previ ampla participação dos estudantes a partir de relatos de casos, manifestações de opiniões e outras formas de adesão à proposta; porém, as duas turmas mostraram-se apáticas ao debate da questão. Numa investigação mais profunda, visto que insisti na tentativa de levantar a discussão, percebi que o cerne do problema era o fato de eles não conseguirem identificar o *porquê* de os nordestinos serem os alvos do preconceito. Algumas tentativas ingênuas apontaram, até, para o fato de os moradores das regiões sul e sudeste alimentarem uma certa “inveja” das belezas naturais do Nordeste e, por esse motivo, serem preconceituosos.

Foi necessário, então, retomar acontecimentos históricos e associá-los à depreciação da cultura nordestina: o contexto do século XX, de intensa migração de nordestinos para os grandes centros, majoritariamente para a região Sudeste, absorvidos pelos postos de trabalho braçal. A isso criou-se um estereótipo que os “nortistas” seriam capacitados apenas para o trabalho pesado, e não as atividades intelectuais. A questão climática também representa um palco para a criação de pensamentos preconceituosos: os períodos de seca, difíceis para os moradores da região, contrapunham-se economicamente ao desenvolvimento desenfreado no ideário do eixo sul/sudeste.

Foi solicitado que os estudantes que registrassem suas impressões acerca dos *prints*. Nesse momento, na turma B surgiu uma hipótese de que, em tempos de redes sociais, o ódio gera engajamento e que, muitas vezes, as pessoas carregam o discurso na Internet para causar polêmica e, conseqüentemente, mídia, mesmo que negativa. A turma A, por sua vez, manteve as respostas no padrão estabelecido na explicação, misturando-se a algumas explicações de senso comum que os estudantes ainda não conseguiram desassociar:

A14 e A19, em dupla: “*Os outros estados tem ódio deles por eles terem que se deslocar em busca de trabalho em outros estados, eu acho que essas pessoas deveriam se colocar no lugar deles por conta que eles não tem condições boas e invés de xingar, julgar, poderiam ajudar.*”

A3: *“O principal motivo da xenofobia contra os nordestinos se dá pelo sotaque pois o sotaque nordestino é visto como feio. Outro motivo seria que por não ter chuva no nordeste, muitos nordestinos ficam sem emprego e acabam vindo para cá a procura de emprego e isso faz ter xenofobia pois cidadão pensa que eles tão roubando o emprego deles.”*

A6, A10 e A12, em grupo: *“Talvez essas pessoas tem medo de ficar inferior por São Paulo ser um estado muito populacional. Essa xenofobia pode vim pela diferença tanto de aparência quanto de sotaque. E também esse ódio pode ser por o nordeste ter gente bem mais disposta a trabalhar do que os paulistas. Esse ódio só vai aumentando e piorando cada vez mais.”*

A turma B, de modo geral, se apropriou melhor do etnocentrismo, que aparece implícito nas respostas, mas também carregaram algum senso comum, ainda, nas explicações:

B1: *“As pessoas maldosas com esse pensamento podem ter dois lados de pensamentos, um lado eles falam porque se sentem superiores ou só querem fazer parte da minoria porque uns falam eles tem que falar também.”*

B14 e B18, em dupla: *“Muitas pessoas distribuem ódio na internet por causa de se acharem superiores, por acreditarem que a sua maneira de viver é a forma certa, acreditam que por estar no centro das mídias com influenciadores e eventos grandes acabam deixando o nordeste de lado acabando não dando espaço para o nordeste e nem dando valor.”*

B13, B15 e B16, em grupo: *“Por conta da superioridade, pensamentos e influência das pessoas sobre as outras, as vezes pode não ser o que ela pensa, mas é o que ela fala, criando assim uma realidade falsa.”*

Considerarei a leitura dos estudantes da turma B sob o ponto de vista do discurso de ódio nas redes sociais absolutamente relevante, pois estes jovens estão inseridos no universo digital de uma maneira própria. Até então, havia apenas uma leitura sobre essa questão: a *da docente*. Nesse processo de troca, ambos saímos transformados. Afinal, ensinar pode ser uma atividade que transforma a subjetividade de quem ensina (DUARTE, 2021, p. 292).

Avançamos, na aula seguinte, para a questão da intolerância religiosa. O caminho foi semelhante ao tema da xenofobia. Começamos com a definição de intolerância religiosa, a definição de Estado laico, a liberdade de crença assegurada na Constituição Brasileira, dados sobre a intolerância religiosa no país e uma relação entre intolerância religiosa e racismo, visto que, no Brasil, os ataques às religiões de matriz africana são os mais numerosos⁶⁴. Ainda na relação entre intolerância religiosa e racismo, fizemos a leitura compartilhada do seguinte excerto:

De modo que impedi-los de expressarem tal crença comprometeria, por certo, a sua liberdade religiosa. O problema é que ao exercê-la livremente nos mais

⁶⁴ Fonte: Balanço Disque 100 realizado pelo então Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, em 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

diversos meios de comunicação e espaços públicos e, muitas vezes, de modo abertamente hostil, esses religiosos protagonizam atos explícitos de “violência simbólica”, que estigmatizam, desqualificam e rebaixam moralmente os adeptos dos cultos afro-brasileiros [e outros], bem como suas crenças e práticas religiosas. (ORO, 2007, p.126)

Após a leitura, exploramos o conceito de “violência simbólica”, explicando, de maneira genérica, que a violência se manifesta não apenas de maneira física, mas, também, na difamação, na demonização, na exclusão social e outras formas de desqualificar o outro pelas suas práticas religiosas.

Ao final, visando comprovar se, em alguma medida, houve a superação dos conhecimentos cotidianos acerca das questões tratadas na SD, foram propostas algumas questões que buscavam fazer interface com o conhecimento sociológico e com a realidade concreta. Afinal, pensando na objetivação da ação educativa na didática da PHC,

Os cotidianos não são suficientes em termos de compreensão fidedigna da realidade. Portanto, o objetivo da educação escolar não é permanecer nos conhecimentos cotidianos, subjugados à aparência dos fenômenos e reféns daquilo que é sensorialmente percebido, mas ampliá-los com vistas a sua superação na direção dos conhecimentos científicos. Essa superação, por sua vez, exige um sistema de abstrações e mediações com a realidade que ultrapassem a experiência imediata do indivíduo. A negação da função clássica da escola não interessa à classe trabalhadora na medida em que deixa de oferecer o universo simbólico que medeia a compreensão da essência da realidade e das contradições que a marcam. Essa compreensão não é alcançada por meio do senso comum e raciocínios imediatistas baseados em conhecimentos cotidianos, mas exige pensamento altamente desenvolvido, orientado pelo objetivo de transformação social. (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 240)

Esse *pensamento altamente desenvolvido* é um objetivo a se alcançar; um processo dialético de chegada e partida. Na medida em que os estudantes atingem um nível de desenvolvimento, este não se torna um fim em si mesmo, mas, sim, o início de um novo processo mais elaborado de apreensão do conhecimento. Portanto, ainda que alguns estudantes tenham rompido *parcialmente* com uma visão imediatista e carregada de juízos de valor acerca de determinado fenômeno social, passam a refinar cada vez mais a sua percepção sobre esses fenômenos na medida em que vão reelaborando suas disposições em novas aulas, novos diálogos. Recomenda-se que essas pautas sejam sempre retomadas, ligadas à outras questões mais complexas; assim, os estudantes podem alcançar novos graus de apreensão da realidade mediados pelo conhecimento científico em níveis cada vez mais conectados à totalidade social.

Para compreender melhor, então, *como* os estudantes relacionaram o conhecimento às suas vivências e, ainda, se conseguiram romper com o senso comum acerca da temática da SD, foram propostas quatro questões que serão analisadas individualmente e de maneira mais genérica.

A primeira questão tinha como objetivo comprovar se os estudantes foram capazes de relacionar as dimensões de intolerância religiosa e racismo, utilizando-se dos dados estatísticos, da leitura do excerto e do contexto histórico dispostos na SD: *“Com base nos dados e nas discussões realizadas, reflita e responda: os casos de intolerância religiosa no Brasil têm relação com o racismo? Justifique sua resposta”*. Houve, de maneira geral, a compreensão adequada dessas dimensões nas turmas A e B. Contudo, nem todos os estudantes foram capazes de formular a justificativa de modo a mobilizar as informações disponíveis na composição da resposta. Foram selecionadas algumas respostas, de ambas as turmas, divididas em dois grupos: a) respostas de nível sincrético, e; b) respostas com algum nível de síntese.

a) Respostas com justificativas de nível sincrético:

B3: *“Sim, por causa da forma de pensamento das pessoas em relação sobre ambas as partes seja religião ou racismo.”*

A8 e A16, em dupla: *“Sim, pois quando o indivíduo fala mal de uma religião ele está associando a algo banal ou a um pré-conceito sobre tais crenças.”*

b) Respostas com justificativas de algum nível sintético:

B14 e B18, em dupla: *“Sim, está relacionado majoritariamente ao racismo, pois foram praticadas pelos escravos lá nos tempos antigos, e mesmo não tendo escravos hoje em dia muitas das pessoas não respeitam e acreditam em mitos antigos e desrespeitosos.”*

A6, A10 e A12, em grupo: *“Sim, principalmente com matrizes africanas, como Candomblé e Umbanda, por serem religiões populosas em grupos de pessoas negras.”*

A segunda questão tinha como objetivo levantar a opinião pessoal dos estudantes no tocante à questão religiosa, para comparar se suas disposições pessoais impactam nas suas percepções sobre a questão da intolerância religiosa. Buscava também perceber se os estudantes conseguiam desassociar a crença religiosa da discussão sobre intolerância religiosa. Portanto, não levo em conta nenhum critério valorativo. Levanto, entretanto, o percentual de estudantes favoráveis e contrários à provocação: *“Você concorda com a frase ‘religião não se discute’? Explique”*.

Entre os presentes nas duas turmas, 25 alunos responderam que “sim” (92,6%), concordam, ao passo que apenas 2 responderam “não” (7,4%). Entre os favoráveis à premissa de que religião não se discute, a principal justificativa é a de que está pertence à esfera da vida

privada, “*é da escolha de cada um*” e que essas escolhas “*devem ser respeitadas*”. Entre as negativas, houve duas justificativas divergentes: uma afirma que “*tem umas religiões que faz mal às outras pessoas*”; enquanto a outra reivindica a questão da “*liberdade, pois o debate sobre aquilo que desconheço é sempre enriquecedor.*”

Em seguida, foi questionado se “*Em sua opinião, mesmo com a existência da lei, a liberdade de crença das pessoas está assegurada?*”. Essa pergunta, ao contrário da anterior, dividiu opiniões e deixou alguns estudantes confusos: 2 alunos responderam que “sim” (7,4%), 14 alunos responderam que “não” (51,8%), 5 alunos responderam que “sim e não/talvez” (18,5%), e 6 alunos não responderam a essa questão (22,2%). O objetivo dessa questão era levar os estudantes a perceberem que, mesmo que haja o princípio do Estado laico a garantia Constitucional do direito à liberdade de credo, o problema ainda existe e é uma crescente no Brasil, dadas as pesquisas realizadas nos últimos anos e analisadas na SD.

Os estudantes que responderam “sim”, que há a garantia da liberdade de crença das pessoas devido à existência das leis, reconheceram na justificativa que “*algumas pessoas não respeitam tais crenças*”. Entre os estudantes que, por sua vez, afirmaram “não”, as justificativas circundam a inoperância das leis: “*mesmo com as leis as pessoas podem ser violadas a qualquer momento*”, “*geralmente as pessoas não ligam para as leis*”, “*desde que não existam provas concretas, as pessoas continuarão sendo vítimas*”. Aqueles que colocaram “sim e não/talvez” reconhecem a importância das leis, mas apontam a sua ineficácia na prática: “*a lei só mostra que é errado e pune elas, mas nada impede de ser feito*”, “*a lei ajuda... porém não anula tudo, senão, não teríamos tantas discriminações*”.

Por fim, foi questionado se “*Você já presenciou acontecimentos de xenofobia no seu cotidiano? E de intolerância religiosa?*”. 16 estudantes responderam “sim” para ambos (59,2%), 9 responderam “não” (33,3%) e 2 não respondem a essa questão (7,4%). Entre os estudantes que responderam que já presenciaram, chama a atenção alguns relatos pessoais: “*intolerância religiosa foi com minha própria pessoa e conhecidos, xenofobia com amigos*”; “*já aconteceu comigo mesmo, piadas de mal gosto, falas desnecessárias e que deixam a pessoa desconfortável*”, “*o caso de intolerância religiosa eu presenciei na escola, quando falaram aqui nessa sala ‘cuidado, aqui nessa sala só tem macumbeiro’ (tinha uma colega que é da Umbanda)*”.

A proposta de atividade, dada a quantidade de atividades já realizadas nesta SD, foi mais compacta. O objetivo era retornar à Problematização feita ao início da SD e responder às questões propostas, mobilizando os conhecimentos adquiridos durante o processo. A abstenção dessa atividade foi grande devido ao contexto do momento: era meado de novembro, havia

feriados prolongados, calendário de avaliações externas desgastando os estudantes, professores marcando avaliações por temerem que os estudantes parassem de frequentar a escola e, ainda, a iminência da Copa do Mundo que fez pairar no ar, subjetivamente, um clima de “já acabou”.

Não realizaram a atividade final da SD 5 os estudantes: A9, A13, A14, A15, A18, A19, B3, B5, B7, B8, B9, B12, B17 e B19. Alguns destes estudantes não eram frequentes; já outros, eram alunos que realizaram as SD's anteriores mas, nesse contexto instável de novembro, apresentaram maior quantidade de faltas.

Os estudantes que realizaram a atividade, por sua vez, apresentaram boa capacidade de síntese; foi possível notar que a maioria dos estudantes se apropriou dos conhecimentos adquiridos na SD para responder às questões da Problematização.

Na turma A, as questões eram: “*Quem são as maiores vítimas da xenofobia?*” e “*Quais são as religiões afetadas pela intolerância religiosa no Brasil? Por quê?*”. Algumas respostas estão transcritas na íntegra e na ordem correta das respostas. É possível perceber que, em alguns casos, houve o aprofundamento em uma questão; outros, ainda, desenvolveram as duas respostas de modo a superar somente o que foi perguntando, enriquecendo a discussão.

A6, A10 e A12, em grupo: “*Pessoas nordestinas e de locais menos populosos ou de locais com mais dificuldades*”; “*Religiões de matrizes africanas ou pouco conhecidas, pois o desconhecido assusta as pessoas com mente fechada e muitas vezes pelo racismo*”.

A1, A5 e A17, em grupo: “*As maiores vítimas de xenofobia são os nordestinos*”; “*Matriz africana: está relacionado ao racismo, pois a intolerância religiosa é praticada, em maior escala, contra os adeptos dessas religiões*”.

A4: “*Com os nordestinos, umbanda, espírita e maçom, por causa que eles sofrem bastante, e é isso professora*”.

A8 e A16: “*As pessoas que tem sotaques diferentes e jeitos diferentes por conta da sua determinada cultura*”.

A2 e A11, em dupla: “*Estrangeiros e imigrantes*”; “*Essa religião teve que ser adaptada as novas celebrações, sua fé era proibida e considerada como manifestações de feitiçaria ou associado ao mal*”.

A3: “*Os nordestinos, principalmente pelo sotaque entre outras coisas*”; “*A religião mais afetada são religiões de matriz africana, porque é visto com outro olhar, um olhar ruim*”.

A7: “*Os nordestinos*”; “*Religião de matriz africana são o maior alvo de intolerância religiosa*”.

O amadurecimento das discussões propostas é algo que precisa ser constantemente revisto na turma A, visto que, ainda os estudantes não tenham errado nas respostas, estas tendem a ser objetivas. A turma B, por sua vez, apresenta maior facilidade nas problematizações, e isso se revela tanto nas questões norteadoras, que já apontam para possibilidades de problematização, quanto nas próprias respostas realizadas nessa etapa final.

As questões da turma B foram: *“Por que a xenofobia existe? O quão grave é essa situação?”* e *“Quais são as maiores vítimas da intolerância religiosa no Brasil? Por quê?”*. Algumas respostas estão transcritas na íntegra e na ordem em que foram respondidas na SD:

B4: *“Ela existe por conta de questionar e não respeitar a cultura ou respeito da pessoa e é grave porque gera violência”; “Quem geralmente sofre mais são os povos de matriz africana, espírita e católica, sofre por causa da cor ou porque não apoia o cara”*.

B14 e B18, em dupla: *“A xenofobia é uma forma de preconceito com pessoas que pensam diferente e tem culturas diferentes, isso acaba causando vários ataques, como por exemplo agressão física e principalmente verbais, não necessariamente de uma forma clara, mas sim com piadas e falas desnecessárias e que menosprezam a cultura de um indivíduo”; “As maiores vítimas são pessoas que tem crença associada aos povos originários da África isto está relacionado majoritariamente ao racismo, rotulam tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana”*.

B1: *“Pois tem um ponto etnocêntrico no meio que significa medo de serem inferiorizados, é muito grave”; “Na parte sul-africana é umbanda que são mais atacados por suposta ‘macumba’ que para outros é uma coisa ruim”*.

B6, B10 e B11, em grupo: *“A xenofobia está ligada ao medo do estranho, medo do que pra ele é ‘anormal’ no dia a dia dele”; “São pessoas ligadas à religiões de matriz africana. Porque devido ao racismo e à vontade de anular crenças associadas aos povos originários da África”*.

Houve, ainda, a iniciativa de B2 de escrever uma redação sobre o tema:

“O preconceito e discriminação religiosa no Brasil

A intolerância religiosa no Brasil data desde a chegada dos portugueses em nosso território, já que além dos diversos materiais trazidos de Portugal, também veio consigo a crença daquele país, que era completamente voltado ao catolicismo.

Infelizmente com a escravidão, tanto o povo indígena, quanto a população africana sofreram com diversos impactos, e um deles foi a proibição da liberdade em crer na sua própria religião, já que na época, a Igreja Católica, severamente ignorante a respeito de aceitar outra religião que não fosse a profetizada por eles. Era dito que somente a católica era correta, e quem praticava e exercia outra fé, eram visto como pecadores, ao ponto de serem assassinados.

Para evitarem serem caçados e mortos, os negros e indígenas começaram a seguir os passos da Igreja Católica, e inventaram uma forma de ‘adorar’ aos seus deuses de modo discreto. Usando os santos do catolicismo, começaram a forjar uma adoração aos santos, mas na verdade estavam cultuando os seus deuses através das estátuas, dessa forma, podiam continuar seguindo sua fé sem serem agredidos ou mortos.

Nos dias atuais, intolerância religiosa é crime, e qualquer um tem o direito de cultuar ou acreditar em quem ou no que quiser, no entanto, mesmo que exista uma lei que os protege, não quer dizer que ainda não há discriminação e preconceito. Os maiores alvos são as matrizes africanas, que independente do Brasil ser declarado um Estado laico, ainda não respeitam aquilo que é diferente do que é acredita, e por esse motivo, vários crentes da matriz africana, são constantemente agredidos verbalmente e fisicamente.

A população não pode continuar com essa visão etnocêntrica. O mundo não gira em torno de uma única cultura ou crença, isso precisa ser aceito. É

necessário colocar em nossas cabeças e nas mentes de nossas crianças, que mesmo que não aceite a religião do próximo, é obrigatório que respeite, por questões éticas e morais.”

Dado o exposto, é possível afirmar que houve uma compreensão adequada dos estudantes acerca da temática. B2, ainda, superou a proposta de atividade ao redigir um texto abordando aspectos históricos, de sincretismo religioso, etnocentrismo e um posicionamento que aponta para uma transformação. Ainda assim, pondero que, para uma próxima aplicação, seria necessário trabalhar as temáticas de xenofobia e intolerância religiosa individualmente. Dessa forma, com um planejamento e tempo adequados, seria possível aprofundar as discussões isoladamente de modo a contemplar aspectos históricos, explorar dados estatísticos, conhecer autores e, enfim, apropriar-se desses conhecimentos de maneira mais contundente. Com as condições objetivas a que dispunha no momento, não foi possível. Porém, fica registrada a necessidade de aprofundamento em um momento posterior.

4.6 SD 6 – A saúde pública no Brasil

A SD *A saúde pública no Brasil* contempla o eixo *Política* e as temáticas sugeridas pelos estudantes: “Cidadania”, “A falta de recursos no sistema público”, “Movimentos sociais em geral (sic)” e “Os avanços da sociedade”.

O momento da Problematização foi enriquecedor: os estudantes, *a priori*, não pareciam muito empolgados com a temática. A ideia era única acerca de saúde pública: “*não presta*”. Na medida em que algumas questões foram sendo levantadas, entretanto, a situação se inverteu: os estudantes demonstraram-se participativos e ávidos pelo debate, pautando-se na Prática social inicial – partiam de exemplos concretos, situações vividas consigo mesmos e com familiares relacionados ao atendimento de saúde. A primeira aula, em ambas as turmas, circundou o diálogo e a formulação das questões norteadoras:

1ª série A: “*Por que mesmo com impostos tão altos, a saúde pública é tão precária?*”; “*Por que há tanta diferença entre os serviços públicos e particular?*”; “*Qual foi a real intenção da criação do SUS?*”

1ª série B: “*Qual é a relação entre saneamento básico e saúde?*”; “*O PIB dos países influencia na qualidade do serviço prestado?*”; “*Por que a saúde pública é tão negligenciada, mesmo o brasileiro pagando altos impostos?*”

Não é possível avançar sem mencionar o salto qualitativo dos estudantes na capacidade de levantar questões norteadoras na Problematização. Se, ao início, havia um certo receio em *ousar* nas questões por medo de “ter que responder depois”, agora é possível perceber que essas questões orientam, de fato, algumas discussões que os estudantes gostariam de perpassar ao longo da SD.

Na aula seguinte, partimos para a etapa de Instrumentalização, onde o processo de transmissão-assimilação que necessita da mobilização do conhecimento científico para que o estudante chegue à Catarse e elabore uma nova Prática social. Iniciamos tal etapa na seara da Cidadania e dos Direitos Sociais, para que os estudantes compreendam que: a) saúde é um direito; b) direitos são resultado de processos históricos permeados por constantes lutas políticas, e; c) a luta por direitos é um processo ativo que envolve a participação de todos os cidadãos enquanto sujeitos sociais.

Entendida a base da luta por direitos, passamos às legislações que amparam o direito à saúde: os Artigos 6º, que define a saúde como um direito social, e o Art. 196 da Constituição Federal, que determina a saúde como direito de todos e dever do Estado, bem como a criação do Sistema Único de Saúde – o SUS, como a materialização dessas políticas públicas garantidas na forma da lei.

Como contraponto, uma provocação para retornar à realidade concreta: *“Mesmo com a nossa Constituição afirmando que a saúde é dever de todos, contudo, nem sempre as pessoas conseguem obter remédios de uso continuado (para doenças crônicas, por exemplo), remédios de alto custo, internações e cirurgias quando necessitam. O que você pensa sobre isso? Tem alguma sugestão do que poderia ser feito nesses casos?”*

Os estudantes, nas duas turmas, apresentaram uma certa dificuldade em propor sugestões sobre o que poderia ser feito em caso de negligência do Estado, demonstrando, assim, desconhecimento acerca dos recursos existentes para garantia de direitos. Assim, induzi os estudantes a refletirem até chegarem, coletivamente, à conclusão de que poderiam recorrer à justiça. A maioria absoluta dos estudantes não sabia que era possível conseguir tratamento, medicação e outros serviços via decisão judicial em caso de omissão ou negligência do Estado. Dada a interferência da docente, essa solução apareceu em todas as respostas. Sendo assim, seleciono duas respostas de cada turma, apenas à nível de exemplo:

A14, A16 e A19, em grupo: *“Se a gente passa no SUS é por conta que não temos condições financeiras e aumentar as linhas de saúde da cidade e também se a gente não for atendidos corretamente processá-los”.*

A5, A10 e A17, em grupo: *“Eu acho isso errado pois temos direito de receber nosso tratamento, porque está na lei que devemos receber nosso tratamento pois é uma obrigação. Entrar na justiça e fazer um abaixo-assinado”*.

B1 e B3, em dupla: *“Acho que não aproveitamos os nossos direitos porque o sistema limita seus direitos para não serem usados contra eles”*.

B14, B15 e B16, em grupo: *Eu acho muito errado isso pois pagamos impostos altíssimos e o mínimo que merecemos é um sistema público de saúde muito bom que dá o que precisamos, mas podemos recorrer à justiça para nos ajudar”*.

Nas etapas subsequentes, dois tópicos: “A importância do SUS” e “Os problemas do SUS”. O objetivo era, justamente, apontar que o sistema de saúde brasileiro é passível de críticas, mas, sobretudo, é fundamental para toda a população pela abrangência e alcance e pela integração de serviços.

Para isso, realizamos a exposição desses serviços, que vão desde o atendimento gratuito a toda a população – incluindo localidades de população ribeirinhas, indígenas e quilombolas – , passam por um sistema integrado de informações, contam com a participação da sociedade civil por meio dos conselhos de saúde, até o protagonismo do SUS à prevenção de doenças, por meio de controle sanitário, ações preventivas de diagnóstico precoce, imunização, campanhas e pesquisas.

Visando sensibilizar os estudantes, propusemos a seguinte pergunta: *“Qual é a importância do SUS para nós, brasileiros, no contexto da pandemia do novo coronavírus?”*. Algumas respostas, transcritas a seguir, denotam o entendimento da exposição realizada:

A14, A16 e A19, em grupo: *“Eles deram todo o suporte pra nós brasileiros, teve postos de saúde que forneceram teste de graça e deram apoio nas internações e deu a total atenção na vacina.”*

A5, A10 e A17, em grupo: *“O SUS é quem faz a vacinação, o que é muito importante para nossa sobrevivência, e o SUS apesar de não ser perfeito tem grandes ações pela população.”*

B9, B13 e B17, em grupo: *“Foi de grande ajuda para a população, pois sem o SUS não haveria as vacinas e nem os exames de COVID, o que contribuiu para descobrir cedo e logo tratar com os remédios proporcionados pelo SUS, assim poupando milhares de vidas.”*

B14, B15 e B16, em grupo: *“O SUS ajudou muito na pandemia dando todas as vacinas de graça, teste de graça e máscara gratuitamente e atendimento, e deu internações gratuitamente para quem precisou.”*

Sobre os problemas do SUS, apontamos as questões geográficas e os problemas estruturais do Brasil como alguns agravantes, entramos na polêmica questão dos impostos, atentando-se para o fato de que o SUS, comparado a outros países de alta carga tributária, recebe poucos recursos. Para corroborar a perspectiva, trouxemos o excerto de um artigo escrito pelo

médico e sanitarista Dr. Dráuzio Varella, para a Folha de S. Paulo (19/08/2019), intitulado “*Sem SUS, é a barbárie*”⁶⁵:

Ao SUS faltam recursos e gestão competente para investi-los de forma que não sejam desperdiçados, desviados pela corrupção ou para atender a interesses paroquiais e, sobretudo, continuidade administrativa. Nos últimos dez anos, tivemos 13 ministros da Saúde. Apesar das dificuldades, estamos numa situação incomparável à de 30 anos atrás. Devemos defender o SUS e nos orgulhar da existência dele. (VARELLA, 2019)

Em seguida, foi solicitado que os estudantes respondessem à seguinte pergunta: “*Você concorda com a visão do Dr. Dráuzio Varella? Justifique*”. Todos responderam de maneira afirmativa, justificando de diferentes maneiras: “*sem o SUS não teria cirurgias*”, “*sem o SUS as pessoas que necessitam dos serviços públicos estariam na pior*”, “*mesmo com todas as falhas do SUS ele ainda é muito importante para nossa população, ainda mais na situação em que estamos*”, “*há muita corrupção no caminho, mas o SUS ajuda muito a população, apesar dos problemas que ocorre internamente*”, foram alguns exemplos.

Para finalizarmos essa questão, a Proposta de atividade, assim como toda a SD, se apresentou de maneira mais enxuta. Era final de novembro e já estávamos na intermitência dos jogos da Copa do Mundo. No discurso, os estudantes já estavam se autodeclarando em férias a qualquer momento. O medo de não finalizar a pesquisa me levou a esse recálculo na última SD, tornando-a mais compacta. Não perdemos de vista, entretanto, os fundamentos que regem este trabalho e a metodologia de ensino do projeto: o processo de aquisição do conhecimento parte de base material, é dialético e deve estar articulado à totalidade social.

Pedimos, então, para os estudantes escreverem um pequeno texto respondendo a seguinte questão: “*Como a saúde pública do SUS impacta na saúde dos brasileiros?*” A partir dessa questão, seria possível mensurar se os estudantes superaram o senso comum e construíram sua argumentação baseada em princípios teóricos e científicos proporcionados pelas discussões realizadas ao longo da SD.

Os estudantes A1, A6, A9, A12, A13, A15, A18, B2, B5, B8, B12 e B18 não realizaram a proposta de atividade final. Destes 12 estudantes, 10 não estavam presentes durante a aplicação da SD.

Entre as atividades realizadas, excluem-se os textos de A4 e de B7 e B19 (em dupla), que apresentaram textos copiados integralmente da Internet. As demais atividades realizadas

⁶⁵ Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/sem-o-sus-e-a-barbarie-artigo/>>. Acesso em 04 fev. 2023.

foram classificadas em dois grupos: a) respostas que não atingiram o objetivo esperado, e; b) respostas que atingiram parcial ou totalmente o objetivo esperado. O objetivo era, como já mencionado, observar em que medida os estudantes percebem as contradições na temática da saúde pública e, também, se superaram o senso comum inicial de que serviço público “*não presta*”, considerando a gama de serviços oferecidos pelo SUS bem como a necessidade dessa política num país permeado por desigualdades como o Brasil, ainda que reconheçam seus limites e problemas.

a) Resposta de nível sincrético:

A2 e A11, em dupla: *“O SUS é muito importante na questão da saúde brasileira, é estrutura brasileira da área da saúde é um lugar de modelo de atendimento para pessoas, mas especialmente pela mudança impressa nas formas de direcionar, conceber, pensar e fazer a assistência à saúde no país”*.

Os estudantes A2 e A11 costumam desenvolver boas respostas, mas, neste caso, parece que se perderam no raciocínio e este tornou-se ininteligível ao leitor. Acredito, entretanto, que tenham compreendido bem a discussão pois são participativos e apresentaram bom desempenho nas atividades anteriores.

b) Respostas com algum nível de síntese:

A3: *“O SUS trabalha em grande parte do Brasil com seu sistema de saúde, dando assistência médica, vacinação, exames médicos, cirurgia de emergência entre outras coisas. Com uma má gestão do governo, o SUS acaba pecando de recursos para a população que precisa desses serviços, mesmo sendo um importante sistema de saúde no Brasil, também é um dos principais lugares de corrupção para atender a interesses de alguns”*.

A7 e A8, em dupla: *Hoje em dia, um dos recursos que auxilia a sociedade brasileira é a rede pública de saúde (SUS), porém está sendo relatado diversos acontecimentos como filas exageradas, exames atrasados e defasagens de materiais e falta de profissionais. Mas mesmo com esses problemas o SUS ajuda a sociedade com imunizações e internações de pacientes. Sem o SUS o Brasil entraria em caos, pois não teria imunizações contra doenças, e nem suporte para a saúde do brasileiro”*.

B9, B13 e B17, em grupo: *“Tem desvantagens por conta da corrupção e do mal gerenciamento (sic) muitas vezes falta medicamentos, lugares na UTI, porém sem o SUS estaríamos muito pior, pois com ele temos remédios, consultas, exames, cirurgias e máscaras ‘gratuitamente’, não gratuitamente, pois nós pagamos por tudo quando pagamos impostos. Tem muito o que melhorar, principalmente no gerenciamento (sic), poderia ser enviado o dinheiro diretamente para o município, assim pegaríamos mais dinheiro e quem sabe melhorar o gerenciamento (sic)”*.

B6, B10 e B11, em grupo: *“O SUS é um sistema de saúde pública no Brasil tem várias vantagens e desvantagens, uma das desvantagens são as enormes filas de espera, problemas com a distribuição de médicos que fica pior diante a desigualdade na distribuição dos mesmos, pois a OMS estima que o país tinha 17,6 médicos para cada 10 mil habitantes, e a falta de verbas, a média per capita gasta com a saúde dos brasileiros é 30% mais baixa que o global, mas por outro lado tem suas vantagens como: acesso a medicamentos*

gratuitos, vacinação como direito, visita e atendimento domiciliar além de atendimento de urgência e emergência”.

B14, B15 e B16, em grupo: *“Na minha opinião nós estaria (sic) em uma situação muito pior e não conseguiríamos sair da pandemia e a população estaria muito doente e aumentaria muito a taxa de mortalidade”.*

B1 e B3, em dupla: *“O SUS é um excelente hospital público e com ótimos equipamentos de medicina, mas a fila do SUS que deixa ele como última opção mas a recepção também não é aquelas coisas e também nesses últimos tempos ela foi muito necessitado, mas não muito valorizado e muitos morreram querendo uma vaga mas não conseguiram mesmo tendo seus direitos”.*

A5, A10 e A17, em grupo: *“O princípio do SUS é bom, pois é um método de saúde pública para qualquer idade, porém tem alguns defeitos. Como filas, maus atendimentos, hiperlotação (sic), falta de equipamentos e faltas de profissionais da medicina e etc. Mas em geral é bom”.*

B4: *“O SUS tem como importância na vida dos brasileiros o atendimento gratuito para pessoas que não tem condições financeiras para pagar um remédio ou uma cirurgia muito cara, então erra é uma qualidade do SUS, mas o atendimento geralmente demora, o meu padrasto trabalha de uber, ele leva um homem todo dia para Barretos e espera horas para o paciente sair, minha vó também vai para lá, lá é o único lugar de atendimento, é muito lotado, minha vó reclama que é muita demora mas o atendimento é bom. Ela já está muito melhor que antes.”*

Os estudantes ainda estão em construção da sua capacidade de argumentação. Não se pode perder de vista que esse processo é dialético. A dificuldade em posicionar-se frente à questão do sistema de saúde já aponta para o reconhecimento da complexidade da problemática. Nesse sentido, levar em conta as próprias vivências desses sujeitos como parte de sua análise também valida suas disposições, pois estas encontraram-se, em alguma medida, articuladas com o contexto social que fora discutido na SD. Afinal, “a dialética em uma concepção materialista não se limita em analisar e compreender as transformações e mudanças, mas sim busca compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96). Alguns, ainda, apresentaram sugestões de melhorias ao sistema, colocando esse novo conhecimento assimilado em movimento frente à prática social, assim como objetivamos. Ressalto, entretanto, que a temática foi aligeirada devido ao final do ano e os diversos eventos externos que aceleraram o declínio de frequência de estudantes na escola. Em um momento mais apropriado, caberia retomar essa temática de maneira mais elaborada, articulando, inclusive, com outras questões da seara da Sociologia.

4.7 Questionário pós-aplicação das sequências didáticas

No último dia de frequência regular dos alunos, consegui realizar a aplicação de um questionário visando apreender as preferências dos estudantes em relação ao projeto para, assim, ampliar a análise do mesmo. Foram elaboradas algumas perguntas abertas e outras objetivas, sem identificação de nomes. Houve, apenas, a identificação da turma: A ou B. Nesse dia, a turma A contava com 12 participantes e a turma B, 18 participantes. O questionário estava dividido em três partes: 1. Sobre a experiência da juventude; 2. Sobre o projeto “Diálogos sociológicos” e 3. Sobre a didática.

4.7.1 Sobre a experiência da juventude

A primeira seção do questionário contou com três perguntas. A primeira pergunta permitia respostas abertas: “*O que é ser jovem?*”. As respostas foram agrupadas em: a) respostas que correspondem a uma experiência do presente; b) respostas que remetem a juventude a uma fase transitória, e c) respostas que caracterizam a juventude pela idade:

a) *“Viver a vida intensamente”; “É viver sem medo, fazer coisas arriscadas sem medo de ser julgado”; “Ser jovem é aproveitar os momentos, ser jovem é viver coisas boas e ruins, aprender coisas com o decorrer do tempo”; “Ser jovem é sobre ter muito tempo para sair com os amigos e ser irresponsável”; “Ser jovem é ter liberdade, é acertar, errar, tentar e aprender com os erros. Com isso conseguir se tornar alguém melhor”; “Ser jovem é um padrão na sociedade, quando o indivíduo não se sustenta sozinho, ele é visto como jovem ou incapaz”; “Ter direito à aprendizagem, diversão e amor de seus pais, o que muitos não tem”; “Ter momentos bons e ruins, ter muitas felicidades, muita tristeza”; “É enfrentar problemas todos os dias e boas notícias, é ter amores e amizades (muitas vezes temporários)”; “Ser jovem... é o início de tudo! Já saber como é uma vida adulta, também saber se divertir e aproveitar”; “Ser feliz sem se importar com as pessoas vão dizer, é ser feliz, romantizar a vida”; “Ser jovem é se divertir, sair e principalmente ter responsabilidade”; “É aproveitar uma fase da vida em que você sabe que é novo e ainda tem muito caminho pela frente”; “Sofrer”; “Ser jovem é você as vezes não saber lidar com certas coisas, não ter medo de certas atitudes, uma época de que você pode entrar em depressão muito fácil, ter muitas dificuldades em fazer amizades, em não querer ouvir conselhos de pais, de as vezes não ter responsabilidade, e você ter sonhos e querer realiza-los, de fazer tudo aquilo que quer, beber, usar droga, criar filho sem se importar quem iria cuidar”; “Ser jovem é viver de forma em que se aproveita o máximo da vida, com responsabilidade e dando o melhor para viver aquilo que deseja”; “Ser jovem é aproveitar a vida, fazer amizades, sair juntos, ser feliz, viver e ser feliz isso é o principal”.*

b) *“ser jovem é saber que mais para frente e sobre lidar com as coisas da vida com responsabilidade e aprende a não ser criança mais”; “É pegar os conhecimentos que você ganha na juventude e aplica na vida adulta”; “uma fase que o ser humano é burro (sic)”; “Ser jovem é começar a ter as próprias responsabilidades, é tipo um curso para se formar em adulto”; “Ser jovem para mim é uma fase da infância, para a fase adulta, onde dependemos menos*

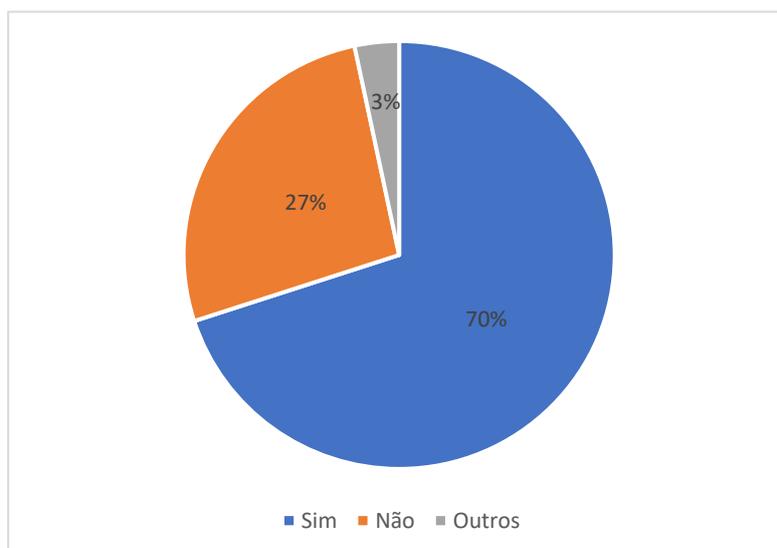
dos nossos responsáveis”; “Para mim ser jovem é crescer, aprender e viver mais a vida porque nós não sabemos se o amanhã é pra nós, e ser jovem é: trabalhar, casar, ajudar...”; “É começar a ter responsabilidade, pensar no seu futuro, ter compromisso com a sua vida, com suas tarefas, estudar, focar nos estudos, focar nos seus objetivos”; “Ser jovem é ter responsabilidade com os estudos. Ser jovem é começar a pensar em um emprego para ajudar dentro de casa e a ter o seu próprio dinheiro para curtir e comprar as suas coisas”; “Ser jovem é quando a pessoa está começando a aprender sobre a vida agora”.

c) *“É estar em uma idade que achamos que devemos fazer tudo, ficar só no celular, gostar de ficar sozinhos e sair bastante”; “Ir pra escola, ir pra casa e não fazer nada o dia inteiro”; “Ser jovem é quando a pessoa é menor com vivências de criança e vive desde pequeno”.*

Há alguns pontos importantes nessas respostas. Primeiro, que a maioria dos jovens situam a juventude como uma experiência do presente. Essa visão, estampada nas respostas de boa parte dos estudantes, reforça a nossa defesa de que a juventude não se reduz a um período de passagem para a vida adulta, pois tem suas especificidades, “assumindo uma importância em si mesma” (DAYRELL; CARRANO, 2003, p. 4). Segundo, há uma parcela considerável de jovens que projeta a juventude como uma fase de preparação para a fase seguinte – no discurso, a experiência vivida no agora ficou sobreposta às demandas do futuro. Ainda que seja “muito mais que uma ‘fase’ passageira” (GROPPO, 2010, p. 14), as expectativas e mesmo pressões familiares, escolares e sociais, entre outras, colocam alguns jovens nessa posição discursiva sobre o *vir a ser*. E, por fim, não há consenso: surgem desde depoimentos visivelmente romantizados, a concepções pessimistas e autodepreciativas. O sujeito descreve a experiência de acordo com as suas vivências, suas expectativas, suas condições materiais, sua subjetividade e outros fatores que atravessam cada um de forma singular – há variações sobre o que as pessoas experienciam enquanto juventude.

A segunda pergunta foi: “*Você acha que as escolas, de forma geral, dialogam com a juventude?*”. Além dos campos “sim” ou “não”, para assinalar, havia, abaixo, a pergunta “*Por quê?*” acompanhada por algumas linhas.

Gráfico 1 - Você acha que as escolas, de forma geral, dialogam com a juventude?



Os estudantes que responderam “sim”, justificaram que a escola os “ajuda” e “incentiva”, sobretudo na figura dos professores. Também disseram que o espaço escolar é um “lugar de socialização” e de “estar com os amigos”. Entre aqueles que assinalaram “não”, houve reclamações sobre o excesso de conteúdo “sem se importar com a nossa saúde mental” e, também, contestações acerca do horário que a escola aderiu com o PEI híbrido. Houve um estudante que assinalou “sim” e “não”, justificando que “depende da escola, dos professores e do aluno”.

A resposta dos estudantes reforça as discussões levantadas nesta pesquisa acerca da juventude: a relação destes sujeitos com a escola é ambígua. Eles gostam da escola, estabelecem relações de afetividade com colegas, professores e funcionários, mas, muitas vezes, não se reconhecem em suas práticas. O modelo escolar atual reflete as desigualdades existentes na própria sociedade (DAYRELL, 2007). Portanto, cabe repensar qual é o verdadeiro papel da escola. Para a PHC, a função social da escola é clara:

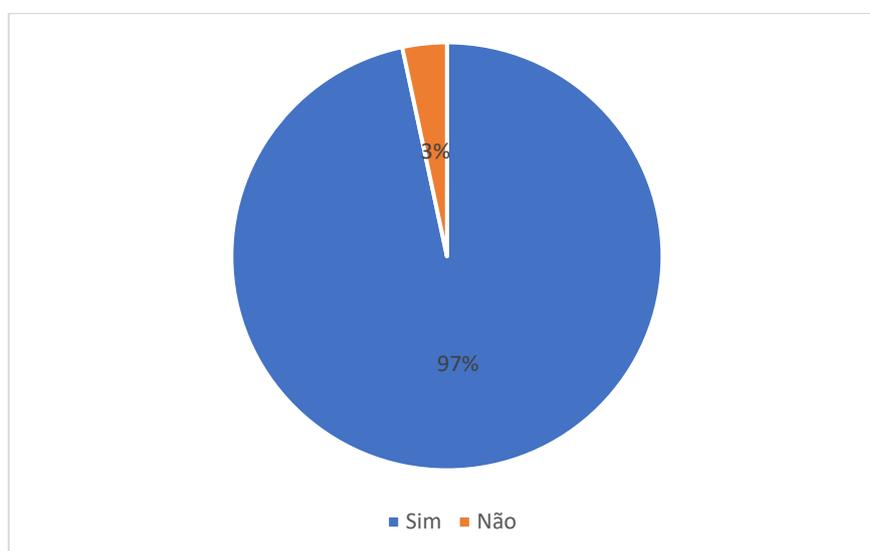
Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2021a, p.14).

A relação de amistosidade entre jovens e escola exposta na pesquisa, sobretudo materializada na relação entre professores e estudantes, revela que as identificações e os afetos vivenciados entre os sujeitos no espaço escolar pode ser um campo fértil para a socialização do conhecimento. Para tanto, a escola precisa se abrir à escuta dos estudantes e buscar motivá-los a encontrar no conhecimento científico a motivação em aprender. Daí a importância da filiação

teoria e didático-metodológica do professor, que terá uma ação intencional de direcionar a ação educativa de modo que o aluno estabeleça *sentido* com o objeto do conhecimento. Há um desafio imenso, dada a política educacional atual, que acentua as dificuldades; entretanto, é necessário resistir por meio de práticas que não sucumbam ao projeto neoliberal de esvaziamento do currículo.

A terceira pergunta do primeiro bloco do questionário era: “*Você acha que a Sociologia dialoga com a juventude?*”, também com campo para justificativa além das alternativas “sim” ou “não”.

Gráfico 2 - Você acha que a Sociologia dialoga com a juventude?



Nessa pergunta, apenas um estudante respondeu “não”, mas não apresentou justificativa. Entre as justificativas positivas, encontro alguns objetivos do projeto “Diálogos sociológicos”: “*ela busca um pouco da curiosidade dos jovens*”; “*por conta do contexto que é passado para todos*”; “*a Sociologia toma rumos à juventude e interage diretamente e indiretamente com este*”; “*muitas questões abordadas são excelentes para o interesse dos jovens*”; “*a Sociologia nos ajuda a entender a nós mesmos de outra maneira, seja qual assunto seja abordado*”, entre outras respostas nessa mesma linha.

O aumento de respostas positivas em relação à questão anterior pode ter diferentes explicações. Levanto duas hipóteses que não se anulam. Primeiro, na pesquisa-ação, a pesquisadora também é a professora e, no contexto escolar, há uma relação de poder implícita entre professor-aluno que pode exercer, numa concepção *foucaultiana*, uma espécie de coação para que os estudantes respondam ao que a docente gostaria de ler. Houve a garantia de que

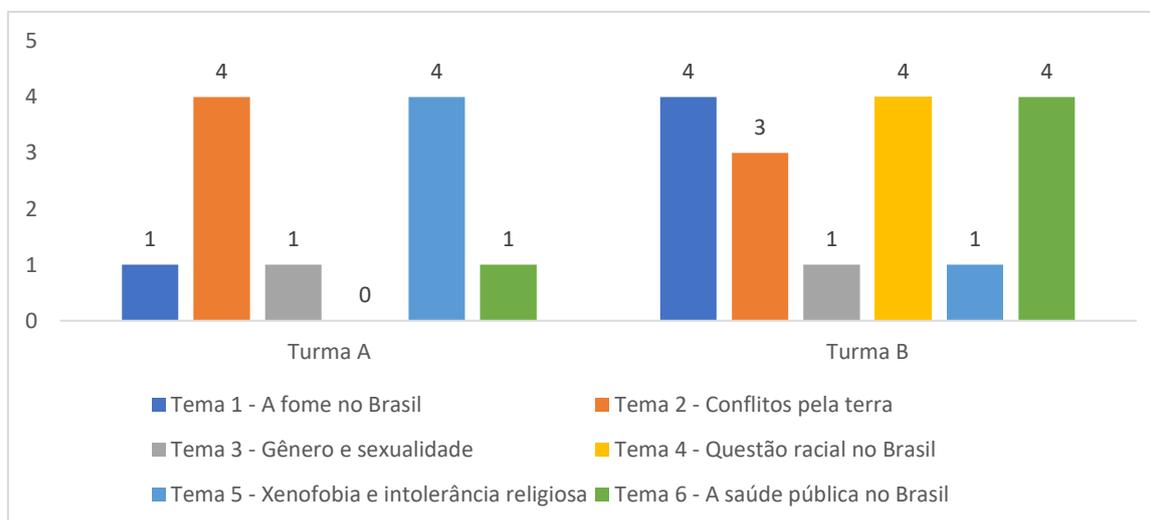
estes poderiam responder ao questionário com sinceridade pois, pelo fato de não haver identificação, não haveria represálias. Também foram expostas as razões da aplicação do questionário, de levantamento de dados para a pesquisa e que, portanto, os pontos fracos, as críticas e as sugestões seriam absolutamente relevantes para adaptações e melhorias nas aulas subsequentes. Ainda assim, um elemento coercitivo implícito nas relações entre professora-alunos poderia tangenciar as respostas.

A segunda hipótese gira em torno do esforço realizado neste projeto para aproximar a Sociologia às demandas da juventude, tal qual afirmamos nos objetivos dessa pesquisa. Ao defender uma Sociologia pública, que dialogue com a escola e com os estudantes, conseguimos atribuir uma relação de sentido da disciplina com suas vivências. Quando o(a) estudante afirma que “a Sociologia nos ajuda a entender a nós mesmos de outra maneira, seja qual assunto seja abordado”, ele traduz a essência da proposta do projeto “Diálogos sociológicos”: partindo de temáticas de interesse da juventude, exercitamos o olhar sociológico e ampliamos o prisma da compreensão de nós mesmos, enquanto sujeitos sociais, inseridos num contexto histórico e social. A partir daí, outras situações do cotidiano também serão percebidas de outra maneira por esses sujeitos, pois estes estarão em constante processo de transformação e, percebendo-se inseridos na totalidade, transformam-se a si mesmos e às suas ações.

4.7.2 Sobre o projeto “Diálogos sociológicos”

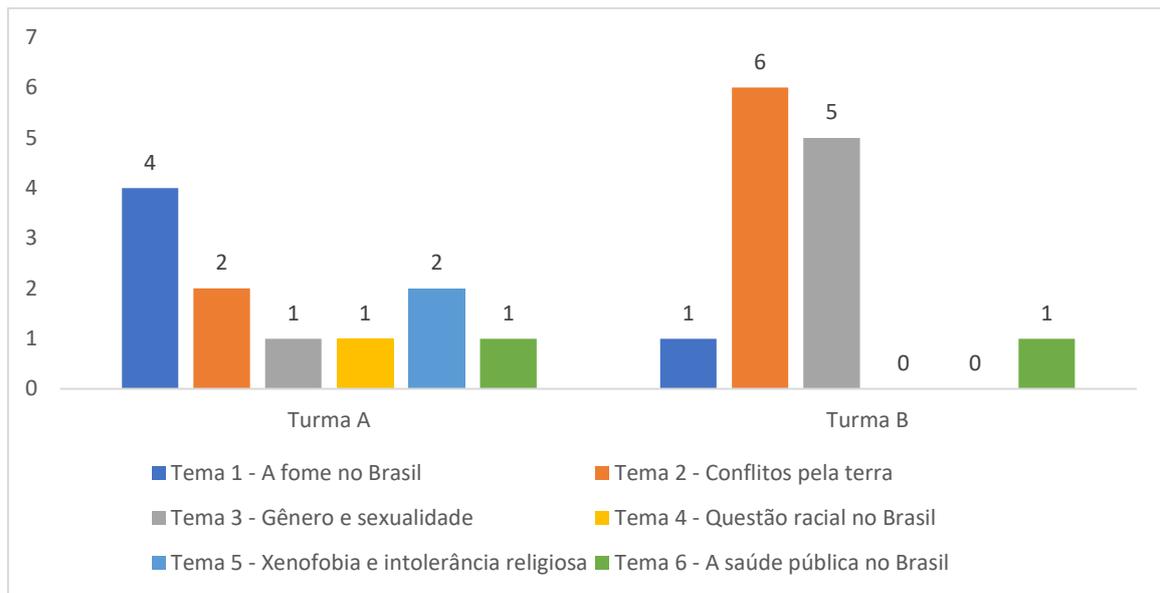
A segunda parte do questionário consiste em duas perguntas, com pedido de justificativa. As respostas serão separadas por turma, pois houve diferenças significativas entre elas.

Gráfico 3 - Qual aula do projeto "Diálogos sociológicos" você mais gostou?



Neste gráfico, excluem-se dois questionários: um questionário da turma A e um da turma B, pois ambos continham 3 alternativas marcadas. No mais, é interessante observar que os resultados não se igualaram em nenhuma situação, no comparativo entre as duas turmas. Os estudantes da turma A, em média, gostaram mais das aulas das SDs 2 e 5: *Conflitos pela terra* e *Xenofobia e intolerância religiosa*. Os estudantes da turma B, em média, ficaram divididos entre as SDs 1, 4 e 6: *A fome no Brasil*, *Questão racial no Brasil* e *A saúde pública no Brasil*.

Gráfico 4 - Qual aula do projeto "Diálogos sociológicos" você menos gostou?



A essa pergunta, 1 estudante da turma A não respondeu e 5 estudantes da turma B não responderam, justificando que “*gostaram de todas*” – esses dados não foram contabilizados. Os resultados entre as turmas são novamente divergentes. Na turma A, o tema menos popular pertence à SD 1: *A fome no Brasil*, ao passo que a turma B gostou menos das SDs 2 e 3: *Conflitos pela terra* e *Gênero e sexualidade*.

Para compreender melhor as preferências dos estudantes, analisemos as justificativas dos estudantes por tema bem como a taxa de participação na sequência didática impressa (SD) e se houve a realização da proposta de atividade final (PA).

Quadro 9 - Taxa de participação na SD1: A fome no Brasil, por turma

Aluno	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A1 0	A1 1	A1 2	A1 3	A1 4	A1 5	A1 6	A1 7	A1 8	A1 9
SD	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
PA		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X		X
Aluno	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B1 0	B1 1	B1 2	B1 3	B1 4	B1 5	B1 6	B1 7	B1 8	B1 9

SD	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
PA	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		

A SD 1: *A fome no Brasil* foi aplicada entre 30/08 e 06/09/2022, somando seis aulas em cada turma. Como foi a primeira SD, possuía um certo teor de teste. Agora, o saldo se apresenta positivo pois o tempo, aliás, a falta dele, ainda não era uma ameaça – houve ampla participação dos estudantes e as produções realizadas por eles representou um impulso de esperança sobre o que estava por vir. No total de estudantes, houve um empate: 5 estudantes mais gostaram e 5 estudantes menos gostaram.

Os estudantes que escolheram essa temática como sua preferida, justificam: *“por nos mostrar e esclarecer muitas coisas sobre o assunto”*; *“porque explica e mostra que há pessoas no Brasil que passam fome”*; *“porque esse foi o primeiro tema e foi sugerido por mim e também é um tema que está acontecendo muito no Brasil”*; *“é um assunto muito importante de se falar e muito amplo”*; *“porque a gente deve se preocupar com essas pessoas, ajudar, porque tem bastante gente que precisa e muita gente que tem o dobro não ajuda”*.

Aqui, é possível notar o reconhecimento da importância da temática, a constatação de sua atualidade no contexto brasileiro e, até mesmo, o orgulho pessoal daquele que se viu contemplado em ter sua temática transformada em sequência didática. O sentido que cada um atribuiu é articulado a um significado mais amplo mobilizado pela temática sociológica.

Aqueles que marcaram a SD 1 como a que menos lhes agradou, a justificativa foi quase unânime: *“é um assunto triste de se falar”*; *“é um assunto difícil de se falar”*; *“é triste”*. Um estudante exclamou *“achei o tema muito pouco para entender”*. O fato de considerar a temática triste é compreensível para que não gostem; entretanto, a desnaturalização dos fenômenos sociais passa, inevitavelmente, pelo processo de “desencantamento do mundo”. O único cuidado, nesses casos, é fomentar a *prática social para além da indignação*, apresentando sempre a possibilidade de superação das contradições geradas no seio da sociedade capitalista. O tema, de fato, foi “muito pouco” para compreender toda a complexidade da problemática da fome; portanto, faz-se necessário retomar essas questões sempre que necessário, buscando aprofundar-se e articular com outras categorias sociológicas, na medida em que estes estudantes vão maturando sua capacidade de desnaturalização e estranhamento da realidade.

Quadro 10 - Taxa de participação na SD 2: Conflitos de terras, por turma

Aluno	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A1 0	A1 1	A1 2	A1 3	A1 4	A1 5	A1 6	A1 7	A1 8	A1 9
SD	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X		X			X

PA	X	X	X	X	X	X		X			X			X		X			X
Alun o	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B1 0	B1 1	B1 2	B1 3	B1 4	B1 5	B1 6	B1 7	B1 8	B1 9
SD	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X	X
PA	X	X	X	X				X	X				X	X			X	X	

A SD 2: *Conflitos de terras* foi aplicada entre os dias 13 e 20/09/2022, somando quatro aulas em cada turma. Por haver uma dificuldade maior com o tema, foi necessária uma metodologia mais expositiva, causando a imediata impressão de que a temática não iria agradar aos estudantes. Alguns reclamaram que a temática seria “*muito difícil*”. Observando os resultados, contudo, a temática dividiu opiniões: 7 estudantes que participaram do questionário elencaram esta como sua aula favorita, ao passo que 8 a elegeram como a que menos lhes agradou.

A adesão foi menor em comparação à primeira SD; analisando, entretanto, quem são os estudantes que não realizaram as SD’s nas duas turmas, quase todos são estudantes com histórico de muitas faltas ao longo de todo o ano. Já a proposta de atividade (PA), contou com a abstenção de estudantes frequentes, o que indica que, de fato, houve o desinteresse de parte dos estudantes em relação à temática anterior. Além da temática em si, o molde da PA, orientada em formato de texto, pode ter desanimado parte dos estudantes.

Entre os estudantes que gostaram da temática, vários justificaram com: “*foi o que chamou mais atenção*”, ou, ainda, “*abordou um tema do ENEM*”⁶⁶. Um estudante relatou que o conteúdo “*deu espaço para vermos como e porque a sociedade brasileira se estruturou*”. Entre os que não gostaram, as justificativas foram semelhantes entre si: “*não despertou curiosidade*”; “*não me interessei*”; “*essa temática não é tão importante comparada às outras*”; “*é algo mais voltado para História*”.

É interessante notar que a *motivação* foi o motor para a aprendizagem. De fato, segundo Vasconcellos (1993, p. 70 apud GASPARÍN, 2020, p. 33), “na origem do conhecimento está colocado um problema (oriundo da necessidade)”. Se o estudante não encontra sentido naquilo que lhe é proposto como objeto de estudo, não transforma a necessidade em vontade de experimentar um dado material para “desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar suas interligações” (DAVYDOV, 1999, p. 2). Naqueles estudantes em que a aprendizagem foi significativa, a SD não passou despercebida.

⁶⁶ O Enem 2022 teve como tema da redação "Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil". Alguns estudantes, à época, comentaram a proximidade do tema da SD com o tema da redação.

Quadro 11 - Taxa de participação na SD 3: Gênero e sexualidade, por turma

Alun o	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A1 0	A1 1	A1 2	A1 3	A1 4	A1 5	A1 6	A1 7	A1 8	A1 9
SD	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X
PA	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X		X	X		X
Alun o	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B1 0	B1 1	B1 2	B1 3	B1 4	B1 5	B1 6	B1 7	B1 8	B1 9
SD	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X
PA	X	X	X	X		X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X

A SD 3: *Gênero e sexualidade* foi aplicada entre os dias 25/10 e 04/11/2022, totalizando cinco aulas em cada turma, em um período um tanto conturbado do calendário escolar, pois abarcou o ponto facultativo de Dia do Funcionário Público (28/10) e o Feriado nacional de Dia de Finados (02/11).

As sugestões que englobaram a temática nomeada *Gênero e sexualidade* foram as mais pedidas entre os estudantes. Também foi uma SD que produziu trabalhos mais interessantes e diferenciados. Ainda assim, ao que indicam os dados do questionário, o tema desagradou uma parcela dos estudantes, sobretudo da turma B. No geral, 2 estudantes elegeram o tema como favorito, e 6 o votaram como aula que menos gostaram.

Como justificativa, os estudantes que gostaram do tema afirmaram: “foi o assunto que mais me interessou”; “porque falou da diferença entre gênero e sexualidade e isso é importante”. O despertar causado pela motivação em aprender o *novo* aparece novamente como elemento desencadeador da aprendizagem.

Por sua vez, os estudantes que não gostaram da temática da SD, apresentaram justificativas diversas: “não achei muito interessante”; “não me interessa”; “pois eu não acho que tenho lugar de fala aqui”, parecem respostas que denotam um certo distanciamento do tema, não houve o despertar da curiosidade ou, ainda, o tema carrega pautas que o estudante não se interessa em conhecer; “por ser um título muito frequente no nosso dia a dia, por não ter tanta curiosidade”; “é um assunto muito bom e que me permitiu aprender coisas que pouco sabia, mas em comparação aos demais temas, foi menos interessante, pelo fato de não me passar a impressão de algo ‘inovador’”; “eu não gostei tanto porque eu já li e vejo esses casos na minha família e também não gosto de discussão de gênero”, percebe-se nessas respostas uma contradição entre aquilo que se deseja e aquilo que lhes é oferecido – por vezes exaustivamente. A temática foi a mais pedida, porém, não foi a que mais os agradou. O tema,

em si, não lhes soa inovador: a temática “gênero e sexualidade” já tem sido incorporada ao debate midiático e mesmo curricular. A questão é: como tem sido conduzido?

A inércia frente às questões relacionadas aos debates sobre gênero e sexualidade não apareceram no cotidiano das aulas, mas chama a atenção no questionário. Os estudantes pareceram vivenciar “mais do mesmo”. Aqui, impõe-se um desafio: é necessário ressignificar o discurso e refletir sobre formas de trazer à tona essas questões de maneira que se proponham, de fato, transformadoras.

Quadro 12 - Taxa de participação na SD 4: Questão racial no Brasil, por turma

Aluno	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
SD		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X
PA		X	X	X	X	X		X		X	X	X		X		X	X		X
Aluno	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19
SD	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X
PA	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X		X	X

A SD 4: *Questão racial no Brasil* foi aplicada entre os dias 08/11 e 18/11/2022, totalizando 5 aulas em cada turma. Também foi intermediada pelo feriado nacional da Proclamação da República (15/11), que reduziu a frequência dos estudantes no restante da segunda semana.

A temática teve uma passagem mais tímida entre os estudantes: 4 elencaram a SD 4 como sua favorita – todos da turma B, ao passo que apenas 1 estudante a escolheu como a que menos lhe agradou. Este último justificou da seguinte forma: “*não gosto de política*”. De fato, a temática da SD articulou as discussões raciais no Brasil à categoria *classe social*, trazendo um contexto sociológico mais carregado do que eles estão acostumados ao tratar do assunto. Assim, compreendo que, num primeiro olhar, a realidade se apresenta desconfortável no processo de “desnaturalização” do racismo: é o primeiro passo para a construção de uma nova percepção; afinal, o incômodo nos tira da inércia.

Entre aqueles que preferiram a SD 4, percebe-se uma identificação que vai além do conteúdo: “*pois o jeito que abordou e orientou nós foi excepcional, além que já sofri racismo e alguém falar sobre de uma forma que fala que o racismo realmente existe foi perfeita, amei esse tema*”; “*porque vimos que o racismo ainda é presente por conta do nosso passado*”; “*eu*

gostei pelo fato de eu saber mais sobre o racismo e como eu já sofri o tal racismo...”; “porque fala sobre a realidade e que sempre no final somos iguais”.

A temática da SD 4 foi bastante pedida e, assim como o tema da SD 3, é bastante atual e aparece com frequência na mídia, nas redes sociais e mesmo no currículo. Aqui, ousamos levantar a hipótese de que a temática teve boa aceitação pois foi relacionada com o conceito de classe social a partir das contribuições de Florestan Fernandes, isto é, houve uma certa ousadia em aprofundar o nível de abstração teórica e, por consequência, os estudantes aceitaram a temática pelo desafio de uma abordagem que fugiu do “clássico”.

Quadro 13 - Taxa de participação na SD 5: Xenofobia e Intolerância religiosa, por turma

Aluno	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
SD	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X		X
PA	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X				X	X		
Aluno	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19
SD	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X
PA	X	X		X		X				X	X		X	X	X	X		X	

A SD 5 *Xenofobia e intolerância religiosa* fora aplicada entre os dias 21 e 24/11/2022, totalizando 4 aulas⁶⁷ em cada turma. É interessante pontuar que o tema passou, de certa forma, despercebido entre a turma B. Não houve nem rejeição, nem destaque como preferido – apenas 1 estudante a escolheu. Na turma A, por sua vez, 4 estudantes a elegeram como SD favorita, ao passo que 2 a classificaram como a que menos gostaram.

As justificativas dos estudantes que gostaram da temática foram: *“por conhecer um pouco mais sobre as religiões e por entender o que é xenofobia, por saber e deixar isso bem claro que independente da sua religião, país que você veio você deve respeito”*; *“foi esclarecedor saber que algo visto como piada por mim ofendia outras pessoas”*; *“pois eu me interessei muito nessa área de intolerância religiosa”*; *“porque foi bom ver o oposto da minha religião”*; *“pois fala sobre o preconceito com pessoas de outras regiões”*. As respostas aqui citadas exprimem uma nova disposição acerca das questões tratadas na SD: houve receptividade ao novo e, em alguns casos, ressignificação de ideias carregadas de senso comum.

Entre as justificativas de estudantes que não gostaram, apenas um respondeu: *“o tema em si era bom, mas sinto que a aula não rendeu como os outros”*(sic). Devo concordar com o estudante. Faltou tempo para o desenvolvimento adequado dessas temáticas. Inclusive, reitero

⁶⁷ Foi necessário, nesta situação, trocar uma aula de Filosofia por uma de Sociologia para a aplicação do projeto (a professora ministra as duas disciplinas nas duas turmas).

a recomendação de, numa posterior aplicação, trabalhar as temáticas de xenofobia e intolerância religiosa individualmente.

Quadro 14 - Taxa de participação na SD 6: A saúde pública no Brasil, por turma

Aluno	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
SD		X	X	X	X		X	X		X	X			X		X	X		X
PA		X	X	X	X		X	X		X	X			X		X	X		X
Aluno	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19
SD	X		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X
PA	X		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X

A SD 6: *A saúde pública no Brasil* foi aplicada entre os dias 29/11 e 01/12/2022, totalizando três aulas em cada turma. A última SD do projeto “Diálogos sociológicos” foi aligeirada pela situação já explicitada de decreto de suspensão de aulas devido aos jogos da Copa do Mundo de 2022, avaliações externas e internas na unidade escolar, atividades previstas em calendário como a Culminância das disciplinas Eletivas, que aconteceu dia 05/12 e, concomitantemente, uma baixa na frequência dos estudantes devido às sucessivas suspensões de aula, feriados e pontos facultativos do mês de novembro. Soma-se a isso a alta nos casos de COVID-19 entre o fim do mês de novembro e início de dezembro, que afastou alguns estudantes, também, da rotina escolar. Em meio a esses acontecimentos, foi aplicada a última sequência didática com uma quantidade menor de estudantes em sala, que se refletiu na queda da taxa de participação (quadro 14) em comparação às SD’s anteriores.

Ainda assim, houve uma boa receptividade: 5 estudantes marcaram a SD 6 como a sua preferida, e 2 marcaram como a que menos lhes agradou. Entre aqueles que gostaram, as justificativas foram: *“porque fala bastante sobre o SUS e como ele funciona de maneira geral”*; *“porque é um assunto muito importante para nossas vidas”*; *“porque aprendi várias coisas sobre”*; *“porque muitas pessoas acabam morrendo sem saber dos seus direitos”*; *“porque foi um tema que eu sugeri e queria saber mais, e mostrou bem os dois lados da saúde pública”*.

Os estudantes que elencaram essa temática como a que menos lhes agradaram, apresentaram razões diferentes: *“porque não consegui compreender algumas coisas”*; *“acho todos bons mas esse é uma ***** pois o governo está ***** para os brasileiros”*. A crítica do primeiro estudante é pertinente pois, de alguma forma, me leva a recalculiar algumas questões. A falta de tempo certamente foi um fator que contribuiu para as lacunas que ficaram. A SD pode e deve ser reelaborada para um aproveitamento qualitativamente melhor do tempo.

A justificativa deste último estudante parece ligada a uma impossibilidade de ação – uma “transgressão resignada” (LOVATTO, 2021) – *para quê discutirmos esse assunto, se as coisas continuarão como estão?* Daí a necessidade de investir esforços na construção de uma práxis que rompa com essa aura de conformidade. A prática social é visceralmente ligada à ação – e uma ação transformadora.

4.7.3 Sobre a didática

A última seção do questionário contava com um espaço para que os estudantes pudessem fazer sugestões, críticas e comentários em relação à didática da docente. A ideia era, à início, que o aluno manifestasse sua opinião sincera acerca do projeto “Diálogos sociológicos”, sob a garantia do anonimato e de que o objetivo era, apenas, recalculas as práticas que não apresentavam êxito e potencializar aquilo que funcionou adequadamente. As respostas dos estudantes, contudo, enviesaram para um tom de despedida, de agradecimento, de “mensagem de final de ano”. Portanto, não foram incluídas como dados de análise nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Diálogos sociológicos” vem sendo construído coletivamente a partir de uma premissa: tornar o ensino de Sociologia mais próximo às demandas e vivências dos estudantes e, assim, contribuir para que estes se apropriem das Ciências sociais como instrumento para leitura e, ainda, transformação da realidade. Por encontrarem na aula de Sociologia um espaço de escuta e diálogo, foi possível refletir sobre práticas que buscassem aproximar seus interesses ao conhecimento sociológico.

Esse caminho foi permeado por um problema de ordem didático-metodológica: havia, em muitos momentos, falta de objetividade na condução das aulas. Por seu caráter incipiente, o projeto carecia de uma metodologia que orientasse a prática docente de modo a conduzir a apropriação do conhecimento aos estudantes, tornando as aulas, em muitos momentos, um aglomerado de opiniões sem a mobilização adequada do conceito sociológico trabalhado. Assim, ao transformar esse projeto escolar em uma pesquisa acadêmica, nos propusemos a aplicar as temáticas sugeridas pelos estudantes, transformadas em sequências didáticas, utilizando-nos da Pedagogia Histórico-crítica como metodologia que orientaria a práxis pedagógica da docente, partindo de uma filiação teórica que entende a apropriação do conhecimento como dialética.

Foi organizada a estruturação teórica deste trabalho por meio da reflexão das categorias que envolvem a prática educativa, articuladas a uma conjuntura de retrocessos: a Sociologia, como o instrumento, sua trajetória na educação básica e o *status* atual da disciplina; a docência, como ofício, e a contribuição específica do professor-cidadão (FERNANDES, 2020), e; a juventude, enquanto os sujeitos com os quais interajo na escola e que são dotados de uma condição que lhes é própria – para além de alunos.

Os aspectos teóricos e didáticos da Pedagogia Histórico-crítica foram expostos não apenas para elucidar o leitor acerca do percurso de organização das SD’s mas, sobretudo, para posicionar o projeto “Diálogos sociológicos” como um instrumento de luta e resistência por meio de uma práxis contra-hegemônica às políticas alinhadas à reestruturação produtiva do capital.

Enquanto professora e pesquisadora, parti do esforço de aliar as premissas de socialização do conhecimento com os estudantes da escola pública, mantendo o rigor científico e buscando a aproximação do debate público e da Sociologia: *por uma Sociologia pública!* (BURAWOY, 2009).

Utilizando da pesquisa-ação, materializamos o percurso da pesquisa e efetivamos a aplicação desta, por meio da coleta de sugestões, sistematização e produção de seis sequências didáticas, que representaram exemplos de como o projeto funciona na prática e possibilitaram abordagens diversificadas para o debate sociológico. Além disso, a própria dinâmica da pesquisa-ação permitia, durante a vigência da pesquisa, algumas adequações que se mostraram necessárias para a continuidade do projeto.

Ao final desse percurso, cabe salientar que a escolha das temáticas não é o foco deste trabalho; os temas variam na medida em que cada turma, em cada aplicação do projeto “Diálogos sociológicos”, vai apontar suas demandas, preferências, sugestões. A apreensão do conhecimento, nesse sentido, é um exercício do particular para o geral no sentido lukacsiano do conceito: a cada tema, o estudante vai refinando sua capacidade de análise do mundo a partir de uma ótica totalizante, social. É um processo constante de *desnaturalização* e *estranhamento*, a partir de situações concretas, mas que permitem generalizações e/ou correlações com questões sociais mais amplas.

O objetivo que orientou este trabalho, portanto, refere à prática pedagógica e qual a compreensão da totalidade social pretende-se alcançar. Assim, entende-se que: na perspectiva Histórico-crítica, sob a égide do materialismo histórico-dialético, a objetividade na apropriação do saber sistematizado é possível.

Foi possível comprovar que os estudantes sentiram-se contemplados pelas sugestões de aulas tornadas sequências didáticas, envolveram-se com a metodologia utilizada pela docente e produziram amplo material durante toda a aplicação do projeto, num visível processo de maturação intelectual mediado pela apropriação dos conhecimentos sociológicos.

Isso não significa, entretanto, que o professor não deva ter um cuidado metodológico e um compromisso político com uma práxis que se proponha, de fato, contra-hegemônica. Portanto, é preciso selecionar temas que, de fato, apresentem a possibilidade de problematização da realidade. Saviani (2021b), ao defender uma *pedagogia concreta*, argumenta que os alunos podem ter interesses que não correspondem sempre aos interesses de um “aluno concreto” (p. 158). Sendo o “aluno empírico” uma síntese das relações sociais ao qual está inserido e do qual não escolheu estar, pode apresentar demandas imediatas que não correspondem ao conhecimento sistematizado. Ainda assim, “o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência desse tipo de conhecimento, e é tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (Idem).

As temáticas trabalhadas partiram de três premissas:

1. a articulação do problema *em si* deve partir de suas bases materiais, ou seja, a forma de produção material da existência humana, ancorada no sistema capitalista, não pode deixar de ser problematizada para que, de fato, haja a verdadeira assimilação das contradições reveladas pelos fenômenos sociais analisados;
2. a aprendizagem é dialética, portanto, a partir da negação de uma dada realidade, supera-se o estágio anterior simultaneamente, elevando-se a um nível superior (KONDER, 2004). Assim, os avanços acontecem por meio de rupturas, num movimento não-linear e visceralmente contestatório da realidade;
3. o conhecimento deve estar articulado à totalidade, não sendo possível analisar um fenômeno isolado do contexto social. Afinal, os fenômenos estudados são a síntese de múltiplas determinações e, simultaneamente, são partes que constituem um todo (MARX, 2008).

Algumas temáticas que considero fundamentais para a formação intelectual dos jovens ficaram de fora desse projeto. Senti falta de sugestões de temáticas voltadas ao mundo do trabalho, ao contexto político atual e à própria condição juvenil. Considerando as condições objetivas que permearam a aplicação dessa pesquisa, a saber: retomada das aulas presenciais após dois anos de pandemia; estudantes da 1ª série do Ensino Médio, em um contato ainda inicial com a Sociologia; negação do modelo do PEI híbrido; limitações de tempo e calendário escolar alterado devido à Copa do Mundo de 2022 – aponto a necessidade de, numa aplicação futura do projeto, articular essas categorias, essenciais para as Ciências Sociais, às temáticas sugeridas pelos estudantes.

A limitação de tempo foi um agravante qualitativo na estruturação das SD's e, conseqüentemente, em sua aplicação. Portanto, em aplicações posteriores, a organização do tempo torna-se fundamental para uma realização adequada da ação educativa nos moldes a que nos propusemos.

A construção de uma prática que parte do materialismo histórico-dialético no seio de uma escola consolidada nos moldes burgueses também é um fator limitante – é difícil romper com a lógica inculcada na cabeça dos estudantes, de uma apropriação do conhecimento voltada para interesses imediatos, muitas vezes sem sentido e fundados nas práticas da pedagogia tradicional. Soma-se a isso um esvaziamento sistemático do currículo ao longo dos anos.

Acredito que o projeto “Diálogos sociológicos”, dados os limites supramencionados, oferece também possibilidades de avanços em investigações futuras. A própria reestruturação do mesmo, em outros moldes, outros contextos, pode acrescentar significativamente ao campo de práticas de ensino de Sociologia. Além disso, destaca-se a questão contraditória entre as sugestões dos estudantes ao início do projeto (Quadro 2) e as preferências posteriores ao final

das SD's (Gráficos 1 e 2), onde as temáticas menos sugeridas, de alguma forma, destacaram-se mais que as sugestões "mais populares". Seria a iminência do *novo* o elemento desencadeador da aprendizagem? Entre temáticas mais ou menos sugeridas inicialmente, qual(is) apresentariam, ao final, melhores resultados? Infelizmente, dada a limitação de tempo, não foi possível investigar a fundo essas questões, mas, como sugestão, podem ser exploradas em outros trabalhos acadêmicos.

A pesquisa representa uma incipiente tentativa de organização do projeto "Diálogos sociológicos" que, como prática pedagógica, está em constante construção e pode ser reestruturada para que atinja o objetivo de socialização do conhecimento sociológico aos estudantes do ensino médio, sobretudo no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio, onde será necessário refletirmos sobre formas de resistência da disciplina na grade curricular. Sendo assim, esperamos contribuir com uma prática que pode ser incorporada como alternativa ao esvaziamento da Sociologia nos Itinerários Formativos, ou mesmo uma proposta de disciplina Eletiva, nos moldes que o docente julgar mais adequado à sua realidade.

Por fim, a prática educativa é direcionada aos estudantes. É de (e para com) eles que esse projeto é construído. A escola é um espaço fértil para novas possibilidades e, nessa experiência, ambos saímos transformados. Na tentativa de aproximar o conhecimento sociológico da juventude, buscamos a abordagem a partir de uma posição dialógica e com objetivo de identificação. Uma nova visão acerca da realidade social alcança-se por meio de um processo contínuo de construção. Ao analisar a jornada desses jovens estudantes, individual e coletivamente, é possível visualizar as contribuições do projeto nas produções realizadas e nas reflexões que compartilhamos juntos.

Foi preciso buscar estratégias para enfrentar um cenário que se apresenta, em termos de políticas educacionais, tortuoso. A chegada em uma escola PEI de modelo híbrido, esvaziada, sob a iminência da reforma do Ensino Médio como uma realidade, num contexto de retomada de aulas presenciais após quase dois anos. Como materializar um projeto escolar, que se propôs um projeto de pesquisa acadêmica, diante de tantas adversidades?

Analisando o cenário geral, saio transformada: as dificuldades e incertezas me fizeram mais forte e perseverante. Ao longo desses dois anos posicionei minha prática a uma postura reflexiva, buscando a (re)construção de um projeto que, em constante elaboração, trouxe aprendizados e resultados motivadores.

Ainda que as condições materiais estejam longe do ideal a que desejamos, não nos cabe aguardar que as mudanças ocorram para que, então, mudemos. Ao contrário, o discurso crítico que assumimos denuncia esse modelo educacional engessado, apontando possibilidades de

mudança que serão plausíveis, na objetivação da PHC, por meio da articulação entre educação e a estrutura econômico-social.

O trabalho não acaba aqui. O projeto “Diálogos sociológicos” continuará existindo, amparado pelas reflexões aqui proporcionadas e compreendendo que, dialeticamente, o movimento de apreensão de conhecimentos, modos de ação e superação qualitativamente novos, continuará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5. Set/Out/Nov/Dez 1997.

AGUIAR, E. P.; TOURINHO, M. A. C. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONALDEHISTORIA.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANDRADE, A. O. C. Sociologia Pública e a inserção da Sociologia no currículo da Educação básica brasileira: uma reflexão sobre o papel e a relevância pública desta ciência na sociedade. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. João Pessoa, v. 2, n. 25, p. 98-125, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/54903/32160>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Os desafios da prática docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica: apontamentos para uma práxis transformadora na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 168–177, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12735. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12735>>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como uma unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009. p. 235-242. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572009000200005&script=sci_abstract>. Acesso em: 10 abr 2022.

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

BRAGA, R; BURAWOY, M. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BRASIL. **Lei 9394/96, de 20/12/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Lei 11.684, de 02/06/2008**: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/96. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CARRANO, P. O jovem brasileiro e a escola diante da precarização da vida e os desafios democráticos. **Observatório da Juventude na Íbero-América**, Rio de Janeiro: 04 set. 2019. Disponível em: <<https://oji.fundacion-sm.org/o-jovem-brasileiro-e-a-escola-diante-da-precarizacao-da-vida-e-de-desafios-democraticos/?lang=pt-br>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

_____.; DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CARVALHO, L. M. G. X. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. CARVALHO, L. M. G. X. (org.) **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DAVYDOV, V.V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola inicial.** Nº 7, 1999.

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

_____. 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.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____.; REIS, J. Juventude e escola: reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, E., ANTUNES e PLANCHEREL, A. A. **Leituras sobre sociologia no Ensino Médio.** Maceió: Edufal, 2007.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 2001, Nº 18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

_____. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum linguístico.** Vol. 13, n. 04, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/2444>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a**

Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021, pp. 39-64.

_____. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie.** Campinas: Autores Associados, 2021, pp. 87-102.

_____. A catarse na didática da Pedagogia Histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie.** Campinas: Autores Associados, 2021, pp. 269-294.

ESTEVEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia.** São Paulo, 1954. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/set. 1959.

_____. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

_____. **Ensaio de sociologia geral e aplicada.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

_____. **A Formação política e o trabalho do professor.** 1. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira, 1972.

FRAGA, A. B.; MATIOLLI, T. O. L. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. **3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia.** Rio de Janeiro, 28, 29 e 30 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

_____. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. **Em tese.** v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. UFSC, Florianópolis – <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p103> – ISSN: 1806-5023

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório.** Cortez Editora: São Paulo, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume II. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. Última Década. **Valparaíso**, n. 33. 2010.

HANDFAS, A. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: SILVA, I. F. GONÇALVES, D. N. (Eds.), **Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 367-385.

_____.; POLESSA, J. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 1, n. 74, p. 45-61, 2014. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-daproducao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ILYENKOV, E.V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4, July–August 2007, pp. 9–49.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1996). In: SILVA, I. L. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.) **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

LAKATOS; E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004, 2ª edição.

LIMA, R. C. Sociologia Pública e o ensino de Sociologia: reflexões sobre o contexto pós-reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (PE), v. 03, 2020. Disponível em: <<https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/66/47>>. Acesso em: 31 out. 2022.

LOVATTO, A. Combater a transgressão resignada: um livro na trincheira contemporânea (Prefácio). In: Montañó, C. **“Identidade” e classe social: uma análise para a articulação das lutas de classes e antiopressivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2021, pp. 13-27.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1965, v. 4.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da Economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843)**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIOLLI, FRAGA, A. B.; MATIOLLI, T. O. L. Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. **Saberes em perspectiva**. Jequié, v. 4, n. 8, 2014, p. 195-215.

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: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio. In: SILVA, I. L. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.) **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

_____. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. In CARUSO, H., SANTOS, M. B. (orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MORAES, A. C. Parecer sobre o Ensino de Filosofia e Sociologia. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan/jun. 2007.

MORAES, C. S. V.; *et al.* Reforma do Ensino Médio: a Institucionalização do *Apartheid* Social na Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CQL85LFng8qhDk9dnF93vvs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 dez. 2022.

_____. Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set/dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 abr 2022.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 03 mar. 2023.

NASCIMENTO, C. L. L. **A Pedagogia Histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de Filosofia**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021.

NETO, J. G. et al. **Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: **Dermeval Saviani e a educação brasileira: O simpósio de Marília**. SILVA JÚNIOR, C. A (org). São Paulo: Cortez Editora, 1994.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p6/30819>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____.; OLIVEIRA, E. A. F. Os processos de institucionalização da Sociologia na escola secundária (1890-1971). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.) **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

_____.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 42–58, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n2.46060. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, 1990, v. XXV, pp. 139-165. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. & EUGENIO, F. **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos Cedes**. Campinas, 2011, v. 31, n. 84, p. 275-291, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

PEREIRA, G. G. Os trabalhadores rurais migrantes na citricultura paulista: o caso da região do governo de Araraquara. **Blucher Social Sciences Proceedings**, jan. 2016, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/ix-gtmigra/ST5-1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo Histórico-dialético: contribuições para a Teoria Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62/52>. Acesso em: 08 jul. 2021.

PONTE, J. P. da. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), **Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE**. Porto: SPCE, P. 59-72, 1999. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99-Ponte(Aveiro).pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RUCKSTADTER, V. C. M. *et al.* Trabalho educativo e conhecimento científico: a Pedagogia Histórico-crítica e o papel do professor. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 20, p. 1-16, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770/23115>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. Seminário “Gramsci e a educação” (UNICAMP, 2009); **Seminário “Gramsci no limiar do século XXI”** (UNEB, 2010). Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9948457-Gramsci-e-a-educacao-no-brasil-para-uma-teoria-gramsciana-da-educacao-e-da-escola-1.html>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. A defesa da escola pública na perspectiva Histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp.1, esp.012020, p.03-22, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279/pdf>>. Acesso em: 09 abr 2022.

_____. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021(a).

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021(b), pp. 137-163.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. F. O método como base de reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L., PENITENTE, L. A. A., MILLER, S. (orgs). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. Disponível em: <https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/login?source=%2Findex.php%2Flab_editorial%2Fcatalog%2Fview%2F100%2F285%2F1331-1>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SILVA, I. L. F. A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. **Simpósio Estadual de Sociologia**, 2005, Curitiba/PR. Disponível em: <https://www.academia.edu/6843286/A_Imagina%C3%A7%C3%A3o_Sociol%C3%B3gica_desenvolvendo_o_racioc%C3%ADnio_sociol%C3%B3gico_nas_aulas_com_jovens_e_adolescentes>. Acesso em: 24 abr 2022.

_____. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In: SILVA, I. L. F. (org. et. al.). **Cadernos de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: UEL, 2009a. Disponível em:

<<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/LIVRO%20INTEIRO%20em%20PDF%20%20LENPES%20-%2002%20de%20dez-1.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.) **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009b.

_____.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Unisinos**. v. 51 n. 3 (2015): Setembro/Dezembro. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10/5052>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51545>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SILVA, R. R. D. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SOUZA, D. C. C. O ensino de Sociologia e a Pedagogia Histórico-crítica: Uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 122-138, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640268>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 83-98, jul/dez 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1986.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 331-342, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/h4bptfyX9cF35fBYZMWrK8C/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TOTTI, M. A. Os sociólogos, o ensino de Sociologia e a educação: para além dos debates do I Congresso Brasileiro de Sociologia. Trabalho apresentado ao GT- Ensino de Sociologia. In: **19º Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2019, Florianópolis-SC.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 27 dez 2022.

TURINI, M. H. Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-crítica: Uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica – PPGDEB. Faculdade de Ciência - FC da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 139 f., 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181734>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. PRESTES, Z. TUNES, E. (org.). Rio de Janeiro: E-Pappers, 2018.

APÊNDICES

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Na Escola Estadual “José Inocêncio da Costa” está sendo realizada a pesquisa intitulada “Diálogos sociológicos”: uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-crítica, realizada sob a responsabilidade acadêmica da mestranda Prof.^a Maiara Coroquer Essi e orientação do Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC-UNESP – campus de Marília/SP.

Os objetivos desta pesquisa são implementar o projeto “Diálogos Sociológicos”, fundamentado na perspectiva da didática da Pedagogia Histórico-crítica e, concomitantemente, analisar as potencialidades e fragilidades que este apresenta para propor adequações que permitam intensificar a apreensão do conhecimento, contribuindo para que os estudantes, a partir de suas demandas e vivências, consigam associar teorias e conceitos sociológicos à compreensão da vida em sociedade e, por consequência, possam se apropriar das Ciências Sociais como meio de conhecer a realidade social.

Como o objeto de pesquisa são as próprias aulas, para a realização dessa pesquisa será necessária sua contribuição por meio da autorização da participação do(a) estudante na realização das atividades. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que: A) A pesquisa será realizada a partir da aplicação das aulas e relatos de experiências, tais como falas e produções dos(as) estudantes. Os resultados da pesquisa terão como procedimento a não identificação dos participantes, visto que, posteriormente, os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como em revistas e congressos, e para preservação da identidade dos participantes.

B) Eu, _____ portador (a) do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada “Diálogos sociológicos”: uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-crítica, que será realizada na Escola Estadual José Inocêncio da Costa. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (16) 99616-3838 e/ou do e-mail maiara.coroquer@unesp.br

Nome do(a) estudante: _____

Data: ___/___/2022

Assinatura

Autorizo, Data: ___/___/_____

Assinatura Orientador

Assinatura Discente

Apêndice 2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Na Escola Estadual “José Inocêncio da Costa” está sendo realizada a pesquisa intitulada “Diálogos sociológicos”: uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-crítica, realizada sob a responsabilidade acadêmica da mestranda Prof.^a Maiara Coroquer Essi e orientação do Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC-UNESP – campus de Marília/SP.

Os objetivos desta pesquisa são implementar o projeto “Diálogos Sociológicos”, fundamentado na perspectiva da didática da Pedagogia Histórico-crítica e, concomitantemente, analisar as potencialidades e fragilidades que este apresenta para propor adequações que permitam intensificar a apreensão do conhecimento, contribuindo para que os estudantes, a partir de suas demandas e vivências, consigam associar teorias e conceitos sociológicos à compreensão da vida em sociedade e, por consequência, possam se apropriar das Ciências Sociais como meio de conhecer a realidade social.

Como o objeto de pesquisa são as próprias aulas, para a realização dessa pesquisa será necessária sua contribuição por meio da autorização da participação do(a) estudante na realização das atividades. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que: A) A pesquisa será realizada a partir da aplicação das aulas e relatos de experiências, tais como falas e produções dos(as) estudantes. Os resultados da pesquisa terão como procedimento a não identificação dos participantes, visto que, posteriormente, os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como em revistas e congressos, e para preservação da identidade dos participantes.

B) Eu, _____ portador (a) do RG _____ responsável pelo(a) estudante _____ autorizo a participação da pesquisa intitulada “Diálogos sociológicos”: uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-crítica, que será realizada na Escola Estadual José Inocêncio da Costa. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (16) 99616-3838 e/ou do e-mail maiara.coroquer@unesp.br

Nome do(a) estudante: _____

Data: ___/___/2022.

Assinatura do Responsável

Autorizo,

Data: ___/___/_____

Assinatura Orientador

Assinatura Discente

Apêndice 3. Solicitação de autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica

Através do presente instrumento, solicitamos ao gestor da Escola Estadual “José Inocêncio da Costa” autorização para a realização da pesquisa acadêmica intitulada **“Diálogos sociológicos”: uma prática de (e para a) juventude à luz da Pedagogia Histórico-crítica**, sob a responsabilidade acadêmica da mestrandia Prof.^a Maiara Coroquer Essi e orientação do Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC-UNESP – campus de Marília/SP.

Os objetivos desta pesquisa são implementar o projeto “Diálogos Sociológicos”, fundamentado na perspectiva da didática da Pedagogia Histórico-crítica e, concomitantemente, analisar as potencialidades e fragilidades que este apresenta para propor adequações que permitam intensificar a apreensão do conhecimento, contribuindo para que os estudantes, a partir de suas demandas e vivências, consigam associar teorias e conceitos sociológicos à compreensão da vida em sociedade e, por consequência, possam se apropriar das Ciências Sociais como meio de conhecer a realidade social.

A coleta de dados será feita através da aplicação das aulas e relatos de experiências, tais como replicação de falas e produções dos(as) estudantes. Os resultados da pesquisa terão como procedimento a **não identificação dos participantes**, visto que, posteriormente, os resultados poderão ser divulgados para fins científicos, como em revistas e congressos, e para preservação da identidade dos participantes.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Sociologia do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC-UNESP – campus de Marília/SP.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (16) 99616-3838 e/ou do e-mail maiara.coroquer@unesp.br

Matão, ____ de _____ de 2022.

Discente

Prof. Orientador

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura e carimbo do gestor

Apêndice 4. Questionário aplicado ao final do projeto “Diálogos sociológicos”

O questionário a seguir servirá para ajudar a professora a identificar melhor o *perfil* das turmas, entendendo, por exemplo, aquilo que vocês consideraram pontos positivos e negativos da aplicação do projeto “Diálogos sociológicos”. Portanto, peço que responda sem a interferência da opinião do colega ao lado. Não se compare com outras pessoas, não leia os comentários do colega. Peço, por gentileza, que você não se influencie com opiniões externas para emitir as suas respostas, pois isso pode acabar tangenciando o real resultado desse questionário. Dê, de fato, a sua opinião, para que eu possa compreender aquilo que deu certo e aquilo que precisa ser melhorado. Desde já agradeço a sua participação. 😊

Você pertence ao () 1º A () 1º B

1. Sobre a experiência da juventude

Responda com as suas palavras: O que é ser jovem?

Você acha que as escolas, de forma geral, dialogam com a juventude?

() Sim

() Não

Por quê?

Você acha que a Sociologia dialoga com a juventude?

() Sim

() Não

Por quê?

ANEXOS

Anexo 1. Lista com os temas sugeridos pelos estudantes

NOME:		DIÁLOGOS SOCIOLÓGICOS		Prof.ª Maiara
		SÉRIE:	TEMA:	
		1º A	a exclusão social entre jovens e adolescentes	
		1º A	Distinção nos estímulos (pontos nos estímulos)	
		1º A	a desigualdade com os povos indígenas	OK
		1º A	desigualdade desigualdade escolar	OK
		1º A	legalização de abortos alvos ou contra	
			legalização da maconha para uso de cannabis para medicamentos	
		1º A	Campanhas para combater a intolerância religiosa	OK
		1º A	Mundo do Trabalho, Tecnologia e Pro	
			cessante e Sexualidade	OK
		1º A	Racismo com pessoas negras	OK
		1º A	Problemas Socioeconômicos do País	OK
		1º A	A Diversidade de religiões no mundo	OK

DIÁLOGOS SOCIOLOGICOS		Prof.ª Maiara
NOME:	SÉRIE:	TEMA:
	1º B	A Jorne no Brasil OK
	1º B	Cultura da dança dos tempos antigos
	1º B	Uso de drogas ilícitas nas escolas
	1º B	Desigualdade Social OK
		Racismo OK
		Identidade de gênero OK
		Machismo nos espaços OK
		Mercado de trabalho x mulheres OK
		Adolescente
		Brasil
		Xenofobia OK
		Cota para negros OK
		Exorcismos OK
		Holocausto OK
		Identidade de gênero OK
		Desigualdade social OK
		Xenofobia OK
		Feminismo OK
		Homofobia OK
	1º B	Xenofobia OK
		Machismo OK
	1º B	Homofobia OK
	1º B	Evolução dos gêneros
	1º B	Conflito de terras e violência OK
		movimentos LGBTQIA+ OK
	1º B	Os avanços da sociedade
	1º B	falta de recursos no sistema público OK
	1º B	Movimentos sociais (em geral) OK

Anexo 2: Sequência didática 1 – “A fome no Brasil”

1- Problematização:

2 - O que é insegurança alimentar?

Segundo a FAO, as definições para a insegurança alimentar são as seguintes:

- **Insegurança moderada** – as pessoas não tinham certeza sobre a capacidade de conseguir comida e, em algum momento, tiveram de reduzir a qualidade e quantidade de alimentos.
- **Insegurança grave** – as pessoas que ficaram sem comida e passaram fome e chegaram a ficar sem comida por um dia ou mais.

3 - O Brasil de volta ao mapa da fome

A Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), por exemplo, considera pobre uma **pessoa que não tem condições financeiras para garantir ao menos uma refeição com 1.750 calorias** em um dia.

Já a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) adota alguns limites diferentes. A comissão considera que uma pessoa está em **situação de pobreza** quando não alcança uma dieta de ingestão de pelo menos 2.200 calorias todos os dias.

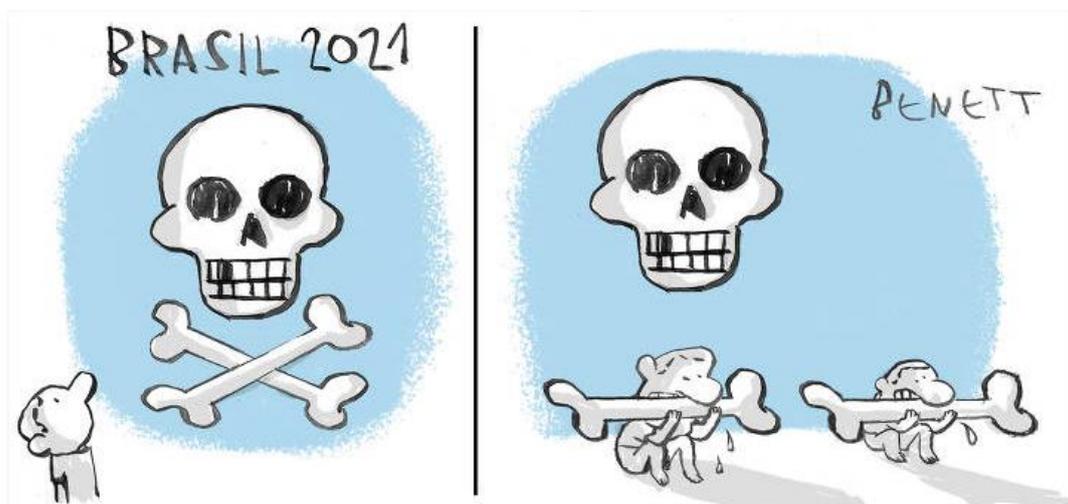
A **Organização das Nações Unidas (ONU) já enxerga a pobreza como um problema financeiro**, de modo que considera uma pessoa pobre como aquela que possui renda diária equivalente a US\$ 1,25, ou R\$ 6,35 na cotação atual.

O fato é que a quantidade de **brasileiros que enfrentaram algum tipo de insegurança alimentar ultrapassou a marca de 60 milhões** – um em cada três –, de acordo com um relatório da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), que engloba o período de 2019 a 2021. Entre 2014 e 2016, a insegurança alimentar atingiu 37,5 milhões de pessoas - 3,9 milhões estavam na condição grave.

Segundo Rafael Zavala, representante da FAO no Brasil, “existem quatro causas principais da fome: **conflitos armados, choques climáticos, choques econômicos e choques sanitários**. Atualmente estamos vivendo o que a FAO chama de "tempestade perfeita" para a segurança alimentar, pois estes quatro fatores estão acontecendo ao mesmo tempo em alguns lugares do mundo”.



4 - O impacto da pandemia: Roda de conversa



5 - Desigualdade social: sua raiz histórica

A situação de pobreza no Brasil é extremamente complexa e envolve uma série de fatores diferentes. Entretanto, é possível apontar algumas causas que auxiliam no entendimento desse cenário. Com um histórico de colonização escravagista, o Brasil sempre teve uma parcela muito grande da sua população em situação de pobreza. O próprio fim da escravidão, sem a devida compensação e cuidado com os escravos libertos, fez com que essas pessoas se inserissem em um contexto de extrema pobreza.

Esse processo, aliado ao êxodo rural para cidades sem estrutura, fez com que a população pobre se ampliasse consideravelmente, principalmente durante o século XX. Já nos anos 1990, com uma certa estabilidade econômica, o poder aquisitivo passou a aumentar gradativamente, mas não o suficiente para diminuir o abismo da desigualdade social presente no país.

A pobreza no Brasil também é perceptível quando se analisam as diferentes regiões do território nacional. Consequência da concentração política e econômica no sul e no sudeste, as regiões norte e nordeste são, ainda hoje, as mais pobres.

O excerto a seguir nos ajudará a analisar como a questão da fome ainda hoje tem relação com o passado histórico brasileiro e com as formas predatórias das estruturas de produção ainda, em parte, vigentes no Brasil e restritas às mãos de quem visa exclusivamente ao lucro.

A fome no Brasil, que perdura, apesar dos enormes progressos alcançados em vários setores de nossas atividades, é consequência, antes de tudo, de seu passado histórico, com seus grupos humanos, sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais. Luta, em certos casos, provocada e por culpa, portanto, da agressividade do meio, que iniciou abertamente as hostilidades, mas quase sempre, por inabilidade, do elemento colonizador, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e

imediate para os seus planos de aventura mercantil. Aventura desdobrada, em ciclos sucessivos de economia destrutiva ou, pelo menos, desequilibrante da saúde econômica da nação: o do pau-brasil, o da cana-de-açúcar, o da caça ao índio, o da mineração, o da “lavoura nômade”, o do café, o da extração da borracha e, finalmente, o de certo tipo de industrialização artificial, baseada no ficcionismo das barreiras alfandegárias e no regime de inflação. É sempre o mesmo espírito aventureiro se insinuando, impulsionando, mas logo a seguir corrompendo os processos de criação de riqueza no país. [...] É a impaciência nacional do lucro turvando a consciência dos empreendedores e levando-os a matar sempre todas as suas “galinhas dos ovos de ouro”. Todas as possibilidades de riqueza que a terra trazia em seu bojo.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 266-267.

6 - Análise do documentário “Ilha das Flores” – contradição entre produção, consumo, fome e desperdício.

7 - Problematização – proposta de atividade:

Fontes:

A pobreza e a extrema pobreza no Brasil. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/a-pobreza-e-a-extrema-pobreza-no-brasil/>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BENNET, Alberto. Charge “Brasil 2021”, publicada na Folha de S Paulo (19/10/2021). Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2021/10/leitor-fala-da-fome-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 266-267.

Causas da pobreza no Brasil. Disponível em: <<https://www.stoodi.com.br/blog/atualidades/pobreza-no-brasil/>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

Mais de 60 milhões de brasileiros sofrem com insegurança alimentar, diz FAO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/07/06/mais-de-60-milhoes-de-brasileiros-sofrem-com-inseguranca-alimentar-diz-fao.ghtml>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

Anexo 3: Sequência didática 2 – “Conflitos pela terra”

1. Problematização:

2. Histórico

Capitanias Hereditárias

- Quem são os povos que formam a nossa identidade e quais deles tiveram acesso à posse da terra

Sistema de sesmarias

- Como o sistema de divisão da terra pela Coroa Portuguesa favoreceu a formação de latifúndios

Demarcação pós-Independência

- Como a influência política acirrou a demarcação de terras em um período marcado por violências

A grilagem de terras

- O processo de falsificação de documentos para obter ilegalmente o controle de propriedades rurais

A mecanização do campo

- Pequenos produtores rurais não conseguem competir com grandes latifundiários

3. A concentração fundiária e o avanço na Amazônia

A concentração fundiária em nosso país vem aumentando, com um agravante: a Amazônia e os cerrados tornaram-se, desde 1970, as novas regiões de fronteira agrícola. Isso significa que nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, praticamente não existem mais terras disponíveis para a prática agropecuária. Além disso, o valor dos imóveis rurais nessas áreas tornou-se muito elevado, obrigando os agricultores menos capitalizados a deixarem seus estados de origem em busca de terras mais baratas.

Com isso, destacam-se algumas questões importantes, como:

- aumento dos impactos ambientais causados pela derrubada da vegetação original em enormes áreas, para dar lugar a pastagens e cultivos agrícolas;
- invasão de terras indígenas e a necessidade de sua *delimitação*;
- crescimento dos conflitos entre posseiros e grileiros, ocasionando não só o aumento da violência no campo como a expulsão de famílias de posseiros, que se veem obrigadas a ocupar terras em pontos cada vez mais afastados no interior do território nacional.

Portanto, a questão da terra opõe diversos grupos, como boias-frias, índios, mini fundiários, colonos, posseiros, grileiros, grandes proprietários, garimpeiros, entre outros. Atualmente, a Região Norte é onde ocorre o maior número dos conflitos rurais do Brasil, resultado das violentas disputas de terra ocorridas

entre posseiros (geralmente camponeses pobres que vivem em terras sem documentação), indígenas e grileiros (que falsificam documentos para obter ilegalmente o controle de propriedades rurais).

4. O aumento da violência no campo

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Conflitos por Terra										
Nº de Ocorrências (1)	528	638	805	816	763	793	771	1.079	989	964
Ocupações/Retomadas	290	180	200	238	230	205	200	194	169	143
Acampamentos	36	35	30	13	14	20	27	22	10	17
Total (2)	854	853	1.035	1.067	1.007	1.018	998	1.295	1.168	1.124
Assassinatos	25	30	29	34	29	36	47	58	70	25
Pessoas Envolvidas	415.290	351.935	458.675	460.565	435.075	600.240	603.290	686.735	530.900	590.400
Hectares	15.116.590	13.312.343	14.410.626	13.181.570	6.228.667	8.134.241	21.387.160	23.697.019	37.019.114	39.425.494
Conflitos Trabalhistas										
Trabalho Escravo	240	204	230	168	141	131	80	68	66	86
Assassinatos		1			1					
Pessoas Envolvidas	6.231	4.163	3.929	2.952	1.716	2.493	1.760	751	530	1.465
Superexploração	45	38	30	14	13	10	4	1		3
Assassinatos		1			2		1	1		2
Pessoas Envolvidas	4.813	1.643	466	73	142	294	102	2		12
Total	285	242	260	182	154	141	84	69	66	1.477
Conflitos pela Água										
Nº de Conflitos	45	87	68	79	93	127	135	172	197	276
Assassinatos	1	2		2	2		2	2	1	1
Pessoas Envolvidas	201.675	197.210	137.855	158.920	134.835	214.075	211.685	222.355	177.090	368.465
Outros (3)										
Nº de Conflitos		4		36	12					
Assassinatos										
Pessoas Envolvidas		4.450		26.005	1.350					
Total dos Conflitos no Campo Brasil										
Nº de Conflitos	1.184	1.186	1.363	1.364	1.266	1.286	1.217	1.536	1.431	1.489
Assassinatos	26	34	29	36	34	36	50	61	71	28
Pessoas Envolvidas	628.009	559.401	600.925	648.515	573.118	817.102	816.837	909.843	708.520	960.342
Hectares	15.116.590	13.312.343	14.410.626	13.181.570	6.228.667	8.134.241	21.387.160	23.697.019	37.019.114	39.425.494

(1) Os dados do nº de ocorrências referem-se aos despejos e expulsões, ameaças de despejos e expulsões, bens destruídos e pistolagem.

(2) Em 2018, foram registrados 1.124 no total de ocorrências de conflito por terra. Numa mesma área, um conflito pode ter desdobramentos diversos. Cada um deles corresponde a uma ocorrência. Neste ano, as áreas ou localidades em conflito somam 868. Para saber as Áreas em Conflito, ver no site www.cptnacional.org.br.

Fonte: Conflitos no Campo Brasil 2018. Acesso em: 10 set. 2022.

5. Reforma agrária e a função social da terra

A Constituição de 1988 estabelece a possibilidade de desapropriação de grande propriedade de terra improdutivo em razão do interesse público e do respeito à função social como, por exemplo, para fins de reforma agrária ou para a criação de reservas ecológicas. O quesito essencial e que causa muita discussão para fins de reforma agrária é a função social da propriedade, constante no art. 5º.

A função social da propriedade consiste na correta utilização econômica da terra e na sua justa distribuição, de modo a atender ao bem-estar da coletividade, mediante o aumento da produtividade e da promoção da justiça social. Não atendendo à mencionada função social, fica a propriedade passível de sofrer a intervenção do Estado. A forma de atuação do MST é por meio da **ocupação** (em seu discurso) ou **invasão** (no discurso de seus opositores) de terras observadamente improdutivas. Uma grande razão de conflito entre grandes latifundiários e movimentos sociais pró-Reforma agrária, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é, justamente, a demora e a dificuldade do Estado em agir frente ao impasse. A consequência disso é mais violência e menos resolução dos conflitos.

6. Sistematização

Qual a relação existente entre a estrutura fundiária e os índices da violência no campo?

7. Proposta de atividade

Fontes:

A Questão da terra. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/questao-terra.htm>>. Acesso em: 10 set. 2022.

Assassinatos no campo subiram 75% em 2021, denuncia Pastoral da Terra. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/877088-assassinatos-no-campo-subiram-75-em-2021-denuncia-pastoral-da-terra/#:~:text=Assassinatos%20no%20campo%20subiram%2075%25%20em%202021%2C%20denuncia%20Pastoral%20da%20Terra,-L%C3%ADder%20ind%C3%ADgena%20acusa&text=No%20ano%20passado%2C%20foram%20registrados,quando%20foram%20registrados%2020%20assassinatos.>>. Acesso em: 10 set. 2022.

Comissão Pastoral da Terra. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/conflitos-no-campo>>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOUZA, G. O. M. A função social da terra e a desapropriação para fins de reforma agrária. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/66844/a-funcao-social-da-terra-e-a-desapropriacao-para-fins-de-reforma-agraria>>. Acesso em: 10 set. 2022.

Anexo 4: Sequência didática 3 – “Gênero e sexualidade”

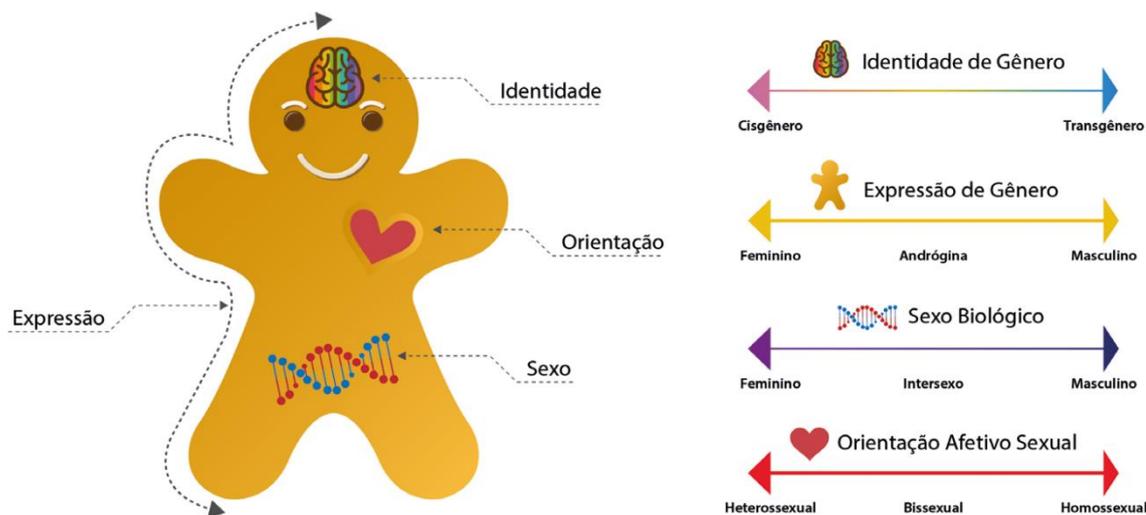
1. Problematização

2. Sexo, gênero e sexualidade

O *sexo* está relacionado às características físicas de um ser humano: aos órgãos genitais e às formas do corpo, isto é, aos aspectos anatômicos de cada um. Segundo o sistema genital e às características biológicas – *naturais* – de uma pessoa, ela será definida como mulher, homem ou, em raros casos, como intersexual ou hermafrodita (que apresenta órgãos sexuais masculino e feminino).

O *gênero*, para a Sociologia, refere-se ao aspecto cultural da diferença entre homens e mulheres, sendo, portanto, uma *construção social*. Sabemos que as identidades humanas não são herdadas, mas construídas por uma trama de elementos associados à personalidade, influências familiares, culturais e sociais. Assim, homens e mulheres são influenciados por convenções, estereótipos e expectativas construídas no processo de socialização.

A *sexualidade* está vinculada à orientação do desejo sexual e afetivo e à *representação social ou subjetiva* da identidade de gênero. Assim, para nos referirmos à sexualidade das pessoas, empregamos, além das categorias relacionadas ao comportamento geral masculino e feminino, as categorias relativas aos afetos e à escolha do objeto sexual: heterossexual, homossexual, bissexual etc.



3. O ser humano como um ser social

A nossa identidade de gênero já se define pelas expectativas que antecedem o nosso nascimento. Pelo sexo, já se projeta o nome, compra-se o enxoval, imagina-se até mesmo o futuro. Isso mostra que, em nossa sociedade, a definição de “quem você é” está relacionada intimamente com o gênero e a sexualidade.

Esse lugar simbólico do homem e da mulher determina diferenças entre os indivíduos que vão além da estrutura anatômica. Essa diferença torna possível o desenvolvimento de ações de *dominação* com base no gênero. Com o tempo, a continuidade desse domínio do “masculino” pelo “feminino” *naturalizou* essa subordinação.

4. A hierarquização das diferenças biológicas

É possível entender as desigualdades de gênero ao compreender que existe uma relação de dominação e de poder que determina o *masculino* como superior ao *feminino*, reproduzido socialmente por homens e mulheres. O nome dessa composição social é *patriarcado*⁶⁸. Esses privilégios, fruto das desigualdades, dão palco para preconceitos e discriminações, traduzidos em **machismo e homofobia**. Com a palavra, a socióloga brasileira Heleieth Saffioti:

Ficou claro por que não se pode escrever um livro sobre a mulher, deixando de lado o homem? Da mesma maneira, seria impossível escrever sobre o homem sem mencionar a mulher. Se cada um destes seres situa-se, socialmente, em diferentes polos da relação de dominação-exploração, não se pode abordar um, esquecendo o outro, E a relação que importa, na análise dos fenômenos sociais. E esta relação, quer quando se examinam as categorias de sexo, quer quando se analisa a convivência de distintas raças. no Brasil e em muitos outros países, caracteriza-se como uma relação de *dominação-exploração*.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987, p. 29.

Na vida cotidiana, é possível comprovar os efeitos dessa dominação por meio de pesquisas que revelam a condição de subordinação das mulheres. As mulheres ganham, em média, menos que os homens, ocupam posições menos qualificadas, e muitas vezes enfrentam uma dupla – ou tripla – jornada, com tarefas dentro e fora do lar.

Desigualdade de gênero por hora trabalhada

Rendimento real no 4º trimestre, em R\$, de trabalhadores da mesma escolaridade, idade, cor, região geográfica, setor de atividade e grupamento ocupacional



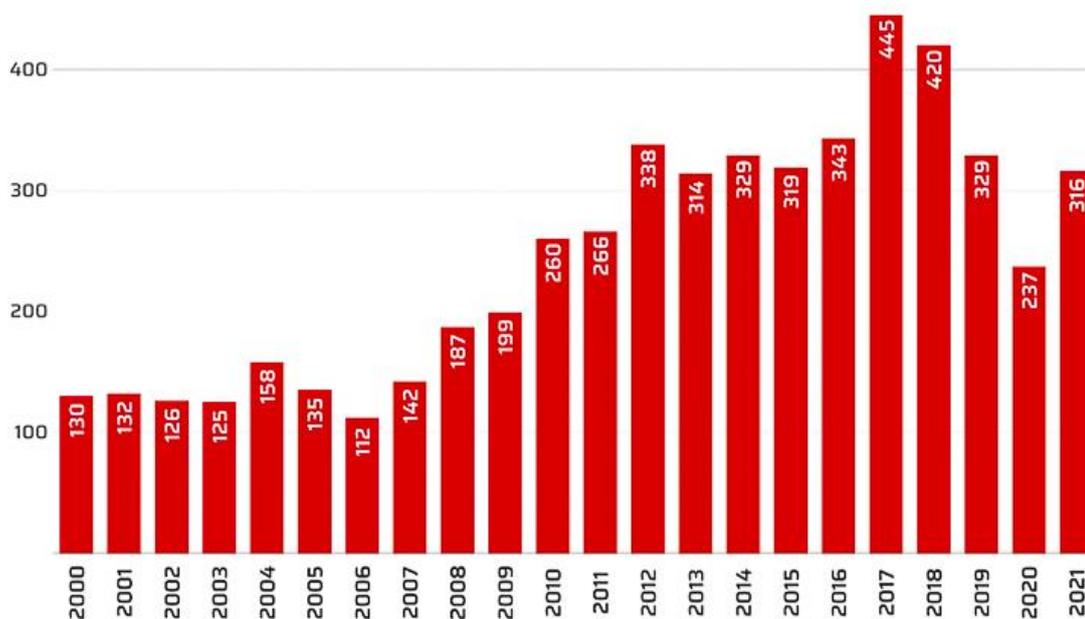
Fonte: IDados, a partir de dados da PNAD

Segundo o estudo acima, é como se *a cada ano a mulher trabalhasse 74 dias de graça*. O que você pensa sobre isso?

⁶⁸ Forma de organização social na qual as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são submetidos aos mais velhos. A sociedade patriarcal valoriza as atividades culturalmente convencionadas como masculinas a ponto de determinar papéis sociais e sexuais nos quais o masculino tem vantagens e privilégios; simultaneamente, institui o controle da sexualidade, do corpo e da autonomia feminina.

A população LGBTQIAP+ também sofre os efeitos da hierarquização das questões de gênero, traduzidas em violência e intolerância. De 2020 para 2021, o número de assassinatos aumentou em 33%, segundo a pesquisa abaixo.

NÚMERO DE MORTES VIOLENTAS DE LGBTI+ NO BRASIL ENTRE 2000 A 2021



FONTE: Acontece LGBTI+, Grupo Gay da Bahia, Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2021.
GRÁFICO: Carolina Menezes.

5. Contraponto: movimentos sociais e a luta por igualdade

A partir do século XX, houve muitas lutas no campo político institucional e na sociedade civil organizada para estabelecer e defender os direitos dos grupos LGBTQIAP+, para combater os problemas sociais decorrentes do preconceito e da discriminação com base na sexualidade e no gênero. A luta desses movimentos contra a violência somou-se às reivindicações civis por direitos como homoparentalidade e o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Apesar dos avanços desencadeados a partir dos anos 1970 em diferentes partes do mundo, o movimento feminista brasileiro ainda luta contra as consequências graves da subordinação da mulher em nossa sociedade. A violência doméstica, por exemplo, continua sendo uma das principais causas dos assassinatos de mulheres no país.

6. Sistematização

Como a desinformação afeta os debates sobre gênero e sexualidade?

7. Proposta de atividade

Fontes:

“Dossiê denuncia 316 mortes e violências de pessoas LGBT em 2021”. Disponível em: <<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

“Lugar de mulher é onde ela quiser?” Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje. In: Oliveira, L. F.; COSTA, R. C. R. Sociologia para jovens do século XXI. 4 ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

“Mulheres ganham em média 20,5% menos que homens no Brasil”. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-que-homens-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987, p. 29.

Anexo 5: Sequência didática 4 – “Questão racial no Brasil”

1. Problematização

2. A escravidão e a questão racial

A herança escravista e a questão racial, temas abordados por muitos sociólogos durante o século XX, permanecem extremamente relevantes no século XXI. A referência que usaremos para compreender essa questão é a da obra de Florestan Fernandes. Para esse autor, a escravidão no Brasil tomou formas distintas e se conecta com as estruturas de dominação social do período colonial, que teriam sido preservadas no processo de modernização capitalista (já que, mesmo após a abolição, a dependência em relação à metrópole portuguesa teria sido transferida, de forma mais ampla, para o mercado capitalista europeu). A escravidão projeta-se, assim, como um fenômeno social que tem ressonância na organização social da sociedade brasileira até nossos dias.

A desigualdade social, por exemplo, teria relação direta com a escravidão e mais particularmente com o modo como os negros foram incorporados a uma sociedade de classes, depois da abolição, em 1888. Ou seja, mesmo considerando o fim da escravidão um marco histórico importante, seria fundamental questionar em que medida as desigualdades sociais baseadas em diferenças de cor se reproduzem e se manifestam após a abolição. Com a palavra, Florestan Fernandes:

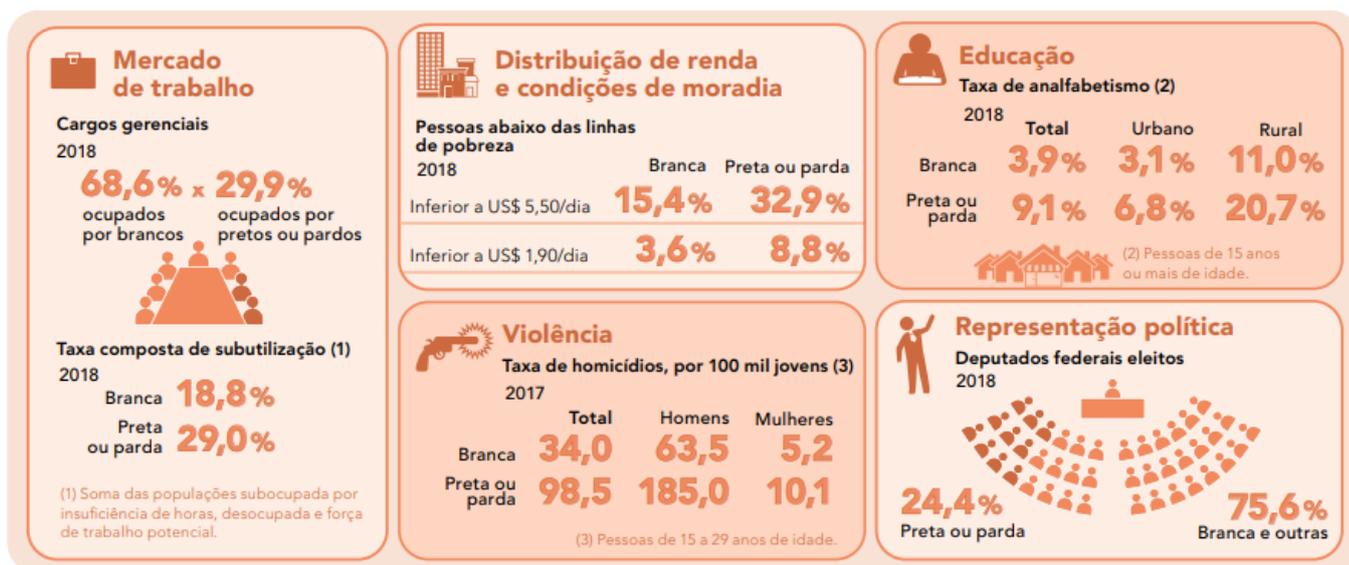
A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, sem que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Rio de Janeiro: Globo, 2008, p. 29.

A escravidão no Brasil influenciou o desenvolvimento do preconceito racial no Brasil do século XX? Explique.

3. O mito da democracia racial

Florestan Fernandes também observou que, no Brasil, difundia-se a ideia de *democracia racial*. Isso significa que não haveria distinções sociais entre negros e brancos e que existiria uma suposta convivência pacífica e harmônica entre brancos e não brancos. Essas ideias levariam a supor que as oportunidades econômicas, sociais e políticas estariam abertas a todos os brasileiros de forma igualitária. Mas será que é assim mesmo? Vamos a alguns dados:



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Considerando os dados acima, você acredita que existe democracia racial no Brasil? Justifique sua resposta.

4. Vamos falar de racismo estrutural?

Segundo o pesquisador Humberto Bersani, o racismo estrutural constitui-se enquanto

(...) um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. Assim, ao corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ela transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas.

BERSANI, H. O racismo estrutural e o direito à educação. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6975/2829>. Acesso em 08 nov. 2022.

Vamos entender como isso funciona na prática, assistindo a dois vídeos. Enquanto assiste, anote abaixo o que mais chamou a sua atenção em cada um deles.

1 – Teste das bonecas:

<https://www.youtube.com/watch?v=CdoqmqNB9JE> Acesso em: 08 nov. 2022.

2 – Teste da imagem:

https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs Acesso em: 08 nov. 2022.

5. E os povos indígenas?

Antes da chegada dos portugueses, a população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos. Importante: sabemos que a palavra ÍNDIO nasceu de um erro histórico, quando Colombo chegou à América pensando se tratar das Índias e, por isso, chamou de índios os nativos americanos. Hoje em dia, muitas pessoas continuam vendo os povos indígenas como se fossem todos iguais. Acontece que, por mais que saibamos pouco, cada povo possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com outros povos. Sobre a língua, por exemplo, existem dois troncos linguísticos principais: o Tupi (que tem cerca de 10 línguas) e o MacroJê (que tem cerca de 12 línguas). Falar que são a mesma coisa, é equivalente a dizer que, por exemplo, as línguas portuguesa, espanhola e italiana são iguais (pois todas tem como tronco linguístico o latim). Vítimas do preconceito e da desinformação, sofrem com o aumento da violência e o avanço da invasão ilegal de suas terras.

Violência letal contra indígenas



Taxas são maiores em municípios com terras indígenas

por 100 mil indígenas



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Infográfico elaborado em: 31/08/2021



6. Sistematização

Com base nas reflexões proporcionadas pelas leituras e discussões e utilizando-se dos conhecimentos adquiridos, procure responder às questões levantadas na etapa 1. Problematização.

7. Proposta de atividade

Fontes:

“A escravidão e a questão racial”. In: MACHADO, I. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. *Sociologia hoje*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Rio de Janeiro: Globo, 2008, p. 29.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

“Taxa de assassinatos de indígenas aumenta 21,6% em dez anos enquanto de homicídios em geral cai, diz Atlas da Violência”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/taxa-de-assassinatos-de-indigenas-aumenta-216percent-em-dez-anos-diz-atlas-da-violencia.ghtml>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

Teste da imagem (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs>. Acesso em: 08 nov. 2022

Teste das bonecas (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

1. Problematização

2. Vamos falar de preconceito?

O **preconceito** é o ato de **emitir um juízo sobre algo ou alguém antes mesmo de conhecê-lo**. No dia a dia, costumamos ter atitudes preconceituosas e nem sempre percebemos, até porque esse é um tipo de comportamento que está enraizado na sociedade. Geralmente, *por não termos o hábito de lidar bem com o que é diferente*, costumamos emitir uma opinião infundada sobre o objeto de juízo.

Isso acontece em diversas circunstâncias. Você já foi em um restaurante e achou que a comida servida não seria boa só pela sua aparência ou pelas condições do estabelecimento? Esse é um caso muito comum, mas que não afeta diretamente a sociedade. O problema se torna maior quando **o preconceito impacta as relações humanas**. Como explicado acima, a dificuldade em lidar com o diferente faz com que as pessoas tenham *ideias pré-concebidas sobre os outros*.

Muitas vezes, essas opiniões estão embasadas em experiências pessoais de terceiros, mas que, por alguma razão, acabamos generalizando e tomando aquela informação como universal. Embora antiga, ainda é muito comum observar o preconceito com pessoas de outros países ou religiões, ou porque elas apresentam características físicas diferentes, tem uma forma diferente de se relacionar com os outros, pela cor da pele, vestimenta, classe social etc.

Esse tipo de comportamento não permite que as pessoas vivam em condição de igualdade, resultando em vários tipos de **discriminação**. Embora sejam coisas diferentes, **o preconceito e discriminação estão socialmente ligados**: enquanto um refere-se à preconceção (interno), o outro pode ser entendido como ato de tratar diferente, segundo suas preferências (externo). Nesse sentido, a discriminação acaba sendo uma resultante do preconceito.

Quando alguém pensa de forma preconceituosa ou, ainda, age de forma discriminatória, demonstra uma visão de mundo **etnocêntrica**, isto é, demonstra que vê o mundo com base em sua própria cultura, desconsiderando as outras culturas ou considerando a sua como superior às demais:

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a *dificuldade de pensarmos a diferença*; no plano afetivo, como *sentimentos de estranheza, medo, hostilidade* etc.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. *O que é etnocentrismo?* Col. Primeiros Passos. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 5. (grifos meus)

Refleta e responda: você concorda com a visão do antropólogo Everardo Rocha, de que o etnocentrismo está ligado ao *medo*? Justifique.

3. A xenofobia

A palavra xenofobia originou-se das palavras gregas *xénos* (estranho, estrangeiro) e *phóbos* (medo, aversão). Resumidamente, a xenofobia é uma forma de **preconceito contra pessoas de outras origens nacionais e de outras culturas**. Pode-se identificar a xenofobia entre pessoas de um país que desenvolvem aversão a imigrantes de outros países, ou até mesmo dentro de um país onde há um fluxo migratório de pessoas de regiões diferentes.

A xenofobia pode ser expressa por ataques, como **agressões físicas e verbais**, mas também de maneira mais silenciosa, quando o preconceito é expresso por **falas** que, de alguma forma, menosprezam os estrangeiros. A xenofobia está sendo mais exposta no século XXI devido ao avanço da informação e das redes sociais. No entanto, ela é quase tão antiga quanto a humanidade.

Apesar da **amplitude da formação étnica do Brasil**, onde a maioria da população é descendente de índios, brancos europeus e africanos, tendo inclusos descendentes de muçulmanos, judeus e orientais, a xenofobia vem crescendo em nosso país. Além dos casos de preconceito xenofóbico contra estrangeiros, vivenciamos ainda o **preconceito praticado por pessoas do eixo centro-sul** (regiões Sudeste e Sul) contra pessoas do eixo norte (regiões Nordeste e Norte).

Ideais que carregam consigo o racismo e a xenofobia, têm crescido e deixado sua marca em parte da população brasileira. Existem, na região Sudeste (inclusive em São Paulo), **grupos neonazistas**, como os *Skinheads* e os Carecas do ABC, que se assumem enquanto entidades anti-imigração e *destilam o ódio contra estrangeiros, nordestinos e nortistas, negros, indígenas, homossexuais, judeus e muçulmanos*.

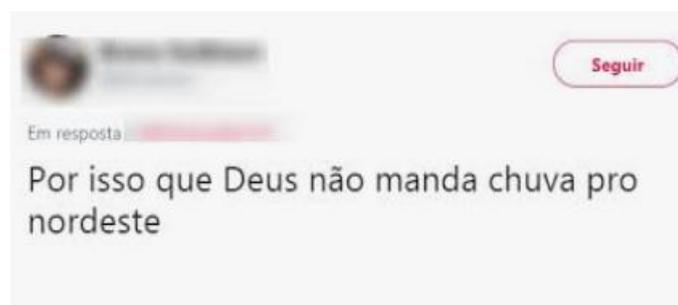
No Brasil a xenofobia é crime, definido na lei nº 7.716/89, que estabeleceu os crimes de preconceito relacionados à cor ou à raça. A pena para quem praticar ou induzir a discriminação ou preconceito de raça, cor, religião ou etnia é de **um a três anos de prisão**. O Brasil também possui a Lei de Migração (lei nº 13.445/17), que determina quais são os direitos e os deveres do imigrante, além de estabelecer princípios para a criação de políticas de proteção e de inclusão social.

Vamos analisar alguns *prints* extraídos de redes sociais com mensagens xenofóbicas e, após discutirmos sobre o assunto em uma roda de conversa, registre suas considerações acerca da temática (lembre-se do conceito de etnocentrismo).

Dados da xenofobia no Brasil

- Desde 2015 os casos aumentaram mais de 600%.
- A xenofobia interna é mais recorrente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.
- Os imigrantes haitianos e os cidadãos nordestinos são as maiores vítimas de xenofobia.

Dados da Secretaria Especial de Direitos Humanos .



4. A intolerância religiosa

A intolerância religiosa é o ato de *discriminar, ofender e rechaçar religiões, liturgias e cultos, ou ofender, discriminar, agredir pessoas por conta de suas práticas religiosas e crenças*. A intolerância religiosa está marcada na história da humanidade, principalmente porque, no passado, era comum o estabelecimento de pactos entre as religiões, em especial as institucionalizadas, como o cristianismo, e os governos.

A religião foi um meio de demarcar o poder político e controlar a população. Houve, inclusive, um período em que os cristãos foram perseguidos e criminalizados no Império Romano. Hoje, o pensamento republicano e, em especial, a **democracia** impedem que, ao menos teoricamente, exista um vínculo direto entre Estado e religião, formando o que chamamos de **Estado laico**.

O Brasil é, teórica e juridicamente, um país laico. Nós respeitamos, enquanto Estado Nacional, as predisposições estabelecidas na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. O inciso VI do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 também **assegura a igualdade religiosa e reforça a laicidade do Estado brasileiro**:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

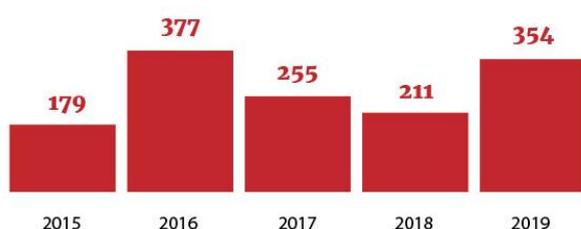
Infelizmente, a intolerância religiosa ainda é uma realidade que assola comunidades em todo o mundo. No Brasil, **esse problema está relacionado majoritariamente ao racismo**, pois a intolerância religiosa é praticada, em maior escala, contra os adeptos das religiões de matriz africana. Nesse caso, a intolerância religiosa carrega uma vontade de anular a crença associada aos povos originários da África. Mesmo com o respaldo da lei, dados levantados pelo antigo Ministério dos Direitos Humanos apontam que, entre 2015 e 2017, **houve uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas no Brasil**.

Nos casos identificados, ataques a religiões de matriz africana são os mais numerosos

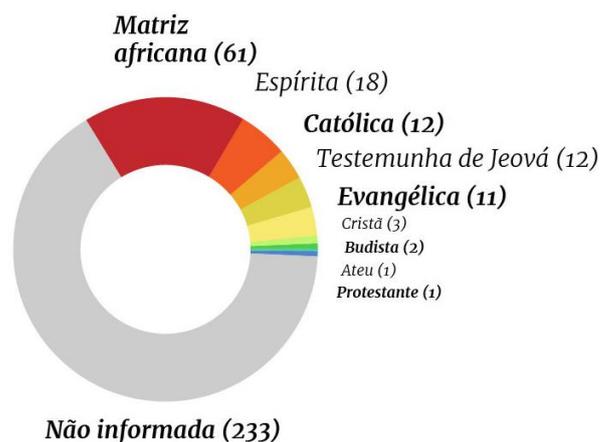
Fonte: Balanço Disque 100 - Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos

Denúncias de intolerância religiosa no Brasil

Dados do 1º semestre (janeiro a junho) de cada ano.



Fonte: Balanço Disque 100 - Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos



As ações de intolerância religiosa, que podem ser a difamação, a demonização, a exclusão social, a destruição de templos, propriedades, símbolos etc. acontecem *pois existem diversas religiões que se percebem um caminho único*, tanto no ocidente como no oriente. Percebe-se isso, por exemplo, na colonização portuguesa no Brasil com relação às religiões indígenas. Estes só seriam considerados com alma, que é um atributo da pessoa humana, se professassem a fé do Estado português. Para os colonizadores isso não era considerado intolerância religiosa, e sim, salvação da alma dos “selvagens”. Atualmente, muitas religiões se veem nesta mesma situação. Seu confronto com as demais é parte de sua crença de que há apenas um caminho correto:

De modo que impedi-los de expressarem tal crença comprometeria, por certo, a sua liberdade religiosa. O problema é que ao exercê-la livremente nos mais diversos meios de comunicação e espaços públicos e, muitas vezes, de modo abertamente hostil, esses religiosos protagonizam atos explícitos de “violência simbólica”, que estigmatizam, desqualificam e rebaixam moralmente os adeptos dos cultos afro-brasileiros [e outros], bem como suas crenças e práticas religiosas.

ORO, Ari Pedro. Intolerância religiosa Iurdiana e Reações Afro no Rio Grande do Sul. 2007, p.126.

5. Sistematização

Com base nos dados e nas discussões realizadas, reflita e responda: os casos de intolerância religiosa no Brasil têm relação com o racismo? Justifique sua resposta.

Você concorda com a frase “Religião não se discute”? Explique.

Em sua opinião, com a existência de da lei, a liberdade de crença das pessoas está assegurada?

Você já presenciou acontecimentos de xenofobia no seu cotidiano? E de intolerância religiosa?

6. Proposta de atividade

Com base nas reflexões proporcionadas pelas leituras e discussões e utilizando-se dos conhecimentos adquiridos, procure responder às questões levantadas na etapa 1. Problematização.

Fontes:

Dados da xenofobia no Brasil. Disponível em: <<https://www.todapolitica.com/xenofobia/>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

Diversidade religiosa e tolerância. Disponível em: <<https://pibid.historia.ufg.br/n/141549-diversidade-religiosa-e-tolerancia>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

“Nordeste é alvo de xenofobia nas redes sociais após resultado do 1º turno”. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2022/10/nordeste-e-alvo-de-xenofobia-nas-redes-sociais-apos-resultado-do-1-turno.html>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

Ofício nº 386/2020-P Brasília, 31 de julho de 2020 - comissão de Direitos Humanos e Minorias. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/onu-matriz-africana>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

O que é Preconceito? Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/preconceito>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

O que é xenofobia? Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/xenofobia.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ORO, Ari Pedro. Intolerância religiosa Iurdiana e Reações Afro no Rio Grande do Sul. 2007, p.126.

PORFÍRIO, F. "Intolerância religiosa"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/intolerancia-religiosa.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. *O que é etnocentrismo?* Col. Primeiros Passos. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 5.

Anexo 7: Sequência didática 6 – “A saúde pública no Brasil”

1. Problematização

2. Vamos falar de direitos sociais?

Para iniciar a discussão, gostaria de deixar a definição de cidadania dada pela filósofa Hannah Arendt: “**Cidadania é o direito de ter direitos**”. Se temos direitos assegurados hoje, em tese, isso se deve a um longo processo histórico, permeado por constantes *lutas políticas e conquistas sociais* consolidadas por diferentes grupos na busca pela *defesa de seus direitos*.



O processo de construção da cidadania não se deu de uma hora para outra. Pelo contrário, foi algo *lento, árduo* e que envolveu muito esforço por parte dos grupos sociais que se empenharam em obtê-los. A luta por direitos é um *processo ativo* que envolve a participação de todos os cidadãos enquanto *sujeitos sociais*. A garantia de melhores condições de vida para a população tornou-se uma bandeira dos revolucionários franceses no final do século XVIII. Com o advento da Revolução Industrial e a formação da classe operária nos centros urbanos, a luta pela regulamentação das condições de trabalho teve início no século XIX e se perpetuou **durante todo o século XX**.

Temos, então, dois movimentos-chave para compreender a luta por direitos sociais: a) a Primeira Revolução Industrial, e; b) a organização da classe operária (luta pelo direito de fazer greve, de se reunir em sindicatos e de regulamentar a jornada de trabalho). Mas, afinal, o que são *direitos sociais*?

Os direitos sociais dizem respeito ao **atendimento das necessidades básicas do ser humano**.

A nossa Constituição Federal estabelece, de forma bem clara, quais direitos sociais se consolidam como deveres do Estado:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.

3. A saúde pública no Brasil

Podemos definir saúde pública como o *conjunto de medidas executadas pelo Estado para garantir o bem-estar físico, mental e social da população*. Também é o ramo da *ciência* que busca *prevenir e tratar doenças, endemias, epidemias e pandemias*, por meio da análise de indicadores, do desenvolvimento de pesquisas e da aplicação de tais pesquisas, com a utilização desses dados para a elaboração de protocolos médicos, medicamentos e vacinas, entre outros.

A OMS – Organização Mundial de Saúde, composta por 194 países, é responsável por coordenar medidas internacionais de saúde. A OMS tem o apoio da ONU – Organização das Nações Unidas, com o objetivo de aprimorar medidas de prevenção e tratamento de doenças, por exemplo.



Além de estar garantida como um direito social, também na Constituição de 1988 temos a criação do SUS – Sistema Único de Saúde, que é definido como: *O conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público.*

O Art. 196 da Constituição Federal determina que a saúde é *direito de todos e dever do Estado*, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Mesmo com a nossa Constituição afirmando que a saúde é dever de todos, contudo, nem sempre as pessoas conseguem obter remédios de uso continuado (para doenças crônicas, por exemplo), remédios de alto custo, internações e cirurgias quando necessitam. O que você pensa sobre isso? Tem alguma sugestão do que poderia ser feito nesses casos?

4. A importância do SUS

O Brasil é o único país com mais de duzentos milhões de habitantes que oferece **serviço de saúde gratuito a toda a sua população**. Seu alcance, em um país continental e multicultural como o Brasil, vai desde grandes, médias e pequenas cidades até populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas.

O SUS é um **sistema de saúde integrado**, com um sistema único de informações, um plano nacional de saúde, além da integração de diversos serviços e ações de baixa, média e grande complexidade. Possui também **ampla participação também da sociedade civil** por meio dos conselhos de saúde, o que permite que as políticas elaboradas levem em consideração as demandas de diferentes segmentos sociais, desde profissionais de saúde até as populações atendidas.

Outro ponto extremamente importante é o protagonismo que o SUS confere à **prevenção de doenças**. Para além de tratamentos e mitigação de doenças e epidemias, a maneira como o SUS é desenhado e operacionalizado permite que haja controle sanitário para antever e evitar surtos epidêmicos, realizar diagnósticos antecipados de crises e promover campanhas de informação, imunização e ações preventivas. Também tem efetiva condição de monitorar as ações de saúde, avaliá-las e aperfeiçoar as políticas públicas.

Qual é a importância do SUS para nós, brasileiros, no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus?

5. Os problemas do SUS

Além da **dificuldade geográfica**, temos **problemas estruturais**, como a pobreza, a concentração de renda, as desigualdades regionais na distribuição de recursos, que, por sua vez, geram diferentes padrões de infraestrutura e qualidade de vida, ao ponto de, no mesmo país e até na mesma cidade, alguns lugares apresentarem o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da Suécia, enquanto outros apresentam o IDH do Haiti.

Às dificuldades geográficas e sociais se soma a **falta de recursos**. Os recursos mínimos para saúde e educação são fixados em lei. O governo federal deve destinar 13,2% da receita com impostos; os estados, 12% da receita de impostos e transferências; e os municípios, 15% da receita de impostos e transferências. O que ocorre é que, como afirma o economista Ladislau Dowbor, a arrecadação é centralizada na União, que fica com mais recursos e envia somente 13% para os municípios, onde as políticas de saúde, educação e segurança efetivamente acontecem.

Outros países de alta carga tributária, como a Suécia, fazem o oposto. Lá 72% dos recursos de impostos vão para municípios. Conforme dados apresentados pelo site Politize!, o governo federal gastava em 2016 uma média de **R\$ 3,00 por dia com a saúde de cada brasileiro**, um valor abaixo da média mundial. Além disso, o Brasil é o único entre as dez maiores economias mundiais em que os gastos privados com saúde são maiores que os gastos públicos.

Leia o que diz o médico e sanitarista Dráuzio Varella:

Ao SUS faltam recursos e gestão competente para investi-los de forma que não sejam desperdiçados, desviados pela corrupção ou para atender a interesses paroquiais e, sobretudo, continuidade administrativa. Nos últimos dez anos, tivemos 13 ministros da Saúde. Apesar das dificuldades, estamos numa situação incomparável à de 30 anos atrás. Devemos defender o SUS e nos orgulhar da existência dele.

VARELLA, Dráuzio. Sem o SUS é a barbárie. Folha de S.Paulo: 19/08/2019.

Você concorda com a visão dele? Justifique:

6. Sistematização

Escolha **uma questão** do item 1. Problematização e responda no espaço a seguir:

7. Proposta de atividade

Escreva um texto (mínimo: 8 linhas) respondendo a seguinte questão:

Como a política pública do SUS impacta na saúde dos brasileiros?
