

Sociologia Escolar

Ensino,
Discussões e
Experiências

Cristiano das Neves Bodart
(Organizador)

Alexander Magalhães
Fabio Costa Peixoto
Joel Junior Cavalcante
Kissila Neves Soares
Marcelo da Silva Araújo
Rafael Egídio Leal e Silva
Roniel Sampaio Silva
Thiago de Jesus Esteves
Valéria Lopes Peçanha


cirkula

SOCIOLOGIA ESCOLAR:

ENSINO, DISCUSSÕES E EXPERIÊNCIAS

Cristiano das Neves Bodart
(Organizador)

Alexander Magalhães
Fabio Costa Peixoto
Joel Junior Cavalcante
Kissila Neves Soares
Marcelo da Silva Araújo
Rafael Egídio Leal e Silva
Roniel Sampaio Silva
Thiago de Jesus Esteves
Valéria Lopes Peçanha

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2018.

1º edição - 2018

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Capa: Luciana Hoppe

Tiragem: 1000 exemplares.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

S678 Sociologia escolar : ensino, discussões e experiências /Cristiano das Neves Bodart, organizador ; Alexander Magalhães ... [et al.] – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2018.

143 p.

ISBN: 978-85-67442-90-7

1.Sociologia – Ensino médio. 2. Sociologia – Ensino e aprendizagem. 3. Ciência política – Educação básica. 4. Recursos didáticos. I. Bodart, Cristiano das Neves. II. Magalhães, Alexander.

CDU: 316:373.5

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Todos os direitos reservados a Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

SOCIOLOGIA ESCOLAR:

ENSINO, DISCUSSÕES E EXPERIÊNCIAS

Cristiano das Neves Bodart
(Organizador)

Alexander Magalhães
Fabio Costa Peixoto
Joel Junior Cavalcante
Kissila Neves Soares
Marcelo da Silva Araújo
Rafael Egídio Leal e Silva
Roniel Sampaio Silva
Thiago de Jesus Esteves
Valéria Lopes Peçanha


cirkula

2018

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo,

José Rogério Lopes

Jussara Reis Prá

Luciana Hoppe

Marcelo Tadvald

Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alberto Brunetta (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Alexandre Fraga (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

André Corten (Canadá) - Doutor em Sciences Politiques et Sociales pela Universidade de Louvain e Professor de Ciência Política da Universidade de Quebec em Montreal (UQAM).

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Cristiano das Neves Bodart (Brasil) – Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH- USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).



Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Marcello Coutinho (Brasil) - Mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz e Professor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (FIOCRUZ).

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador ligado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LAVIECS/UFRGS).

Radamés Rogério (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Thiago de Jesus Esteves (Brasil) – Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS e do Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS Campus Erechim.

Welkson Pires (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor Docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) e em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e, também, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



SUMÁRIO

- 11 **APRESENTAÇÃO**
CRISTIANO DAS NEVES BODART
- 21 **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A BUSCA
DE UMA ESCOLA UNITÁRIA**
JOEL JÚNIOR CAVALCANTE, RAFAEL EGÍDIO LEAL E SILVA
- 39 **A CIÊNCIA POLÍTICA NA ESCOLA BÁSICA: UMA BREVE REFLEXÃO
ACERCA DE SEUS CONTEÚDOS E HABILIDADES NO ENSINO MÉDIO**
ALEXANDER MAGALHÃES
- 63 **LABORATÓRIO DE HUMANIDADES COMO ESPAÇO DE
INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA
NO ENSINO MÉDIO**
MARCELO DA SILVA ARAÚJO
- 87 **QUANDO OS PODCASTS TORNAM-SE RECURSOS DIDÁTICOS DE
SOCIOLOGIA PARA APROXIMAR HABITUS
DE ALUNOS E PROFESSORES**
CRISTIANO DAS NEVES BODART, RONIEL SAMPAIO SILVA
- 105 **SOCIOLOGIA EM VÍDEO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**
THIAGO DE JESUS ESTEVES, FABIO COSTA PEIXOTO,
KISSILA NEVES SOARES
- 123 **NÃO É NORMAL, CP2: REDES SOCIAIS E REIVINDICAÇÕES
ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II**
VALÉRIA LOPES PEÇANHA
- 139 **SOBRE OS AUTORES**





APRESENTAÇÃO

CRISTIANO DAS NEVES BODART

O livro “**Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências**” traz reflexões colaborativas ao desenvolvimento do subcampo de pesquisa “Ensino de Sociologia”, bem como para a prática docente dessa disciplina. Trata-se de um esforço coletivo de professores-pesquisadores que vivenciam as práticas cotidianas escolares.

Os esforços aqui empreendidos estão inseridos em um contexto marcado, de um lado, por desafios e, de outro, por importantes avanços para a Sociologia do Ensino Médio.

Os desafios que se apresentam se relacionam tanto ao Ensino Médio em geral, quanto ao ensino de Sociologia em particular. Somado aos baixos salários, às precárias condições do trabalho docente, se ergueu nos últimos tempos uma “onda” conservadora, sob o rótulo de “Escola sem Partido”, que ameaça a autonomia do professor, questiona seu caráter e sua pedagogia, assim como busca impedir que questões cotidianas importantes e urgentes sejam abordadas em sala de aula. Nesse contexto, a Sociologia Escolar, em particular, acaba sendo alvo dos propagadores da “Escola sem Partido”, isso por possibilitar que a sala de aula seja um espaço de questionamento do *status quo*, mais precisamente de privilégios históricos e relações sociais excludentes, exploratórias e preconceituosas que fazem muitas vítimas; inclusive fatais.

Dentre as primeiras práticas de ensino de Sociologia em nível local podemos citar àquelas ocorridas no Instituto Normal Superior de Manaus (1890-1893), no Gymnasio Amazonense (1893-1898¹) na Escola Normal de Manaus (1893-1900), no Atheneu Sergipen-

1 Ainda não sabemos ao certo se a disciplina continuou sendo ofertada após 1898.



se (1892-1912) e no Atheneu Paranaense (1892-[?]²). Contudo, em termos nacionais, a disciplina de Sociologia foi obrigatória no ensino secundário entre 1925 e 1942. Após ser excluída do currículo desse nível de ensino³, só começou a ser gradativamente reintroduzida nos currículos estaduais nos anos de 1980, tornando-se nacionalmente obrigatória apenas em 2008. Essa recente reintrodução explica, em grande parte, muitos dos problemas enfrentados por professores que ministram a disciplina, tais como a escassez de recursos didáticos específicos para o ensino de Sociologia, a carga-horária semanal reduzida, a sua desvalorização frente às disciplinas consideradas “tradicionais” no currículo e os ainda incipientes espaços formativos, sobretudo de formação continuada.

Contudo, alguns avanços temos presenciado, tais como a aprovação, em 2006, das Organizações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia (OCEM-Sociologia) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que passou a incluir, em 2012, a Sociologia; estando em sua terceira distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos de escolas públicas de Ensino Médio (2012, 2015 e 2018). Observamos também uma considerável ampliação de pesquisas que buscam pensar o ensino de Sociologia, o que é notado pela expansão do número de dossiês, de dissertações e teses defendidas nos últimos anos, assim como pelo crescente número de eventos estaduais, regionais e nacionais que se apresentam como espaços de diálogo para o avanço do debate sobre o Ensino de Sociologia, destacando-se os Grupos de trabalhos de ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, 2015 e 2017), o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2009, 2011 e 2013, 2015 e 2017) e o Congresso da Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais-ABECS (2013 e 2016). Observamos, ainda, uma ampliação recente no número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, o que vem a fazer frente à escassez de professores licenciados na área ministrando a disciplina. O Programa Institucional de Bolsa

2 Temos apenas informações de que em 1892 a disciplina compunha o currículo do ginásial.

3 Embora manteve-se ainda em cursos de formação de professores sob a denominação de Sociologia da Educação.



de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem apresentando importante colaboração na formação de novos professores licenciados em Ciências Sociais, contudo mudanças estão sendo propostas pelo governo de Michel Temer e o seu futuro nos parece incerto. Duvidoso também é a forma como a Sociologia escolar estará presente no currículo, uma vez que a (de)Reforma do Ensino Médio (2017) não garantiu sua presença enquanto disciplina escolar, indicando apenas a necessidade de que “estudos e práticas” de Sociologia estejam presentes no Ensino Médio.

É em meio a esse contexto de avanços, ameaças e incertezas que a presente obra se materializa e busca colaborar para o aperfeiçoamento do ensino da Sociologia escolar. Dentre as necessidades de aperfeiçoamento está a clarificação do papel da Sociologia no Ensino Médio e como transmitir os seus conteúdos.

Diferentemente de quando a Sociologia se tornou pela primeira vez componente curricular no ensino secundário, entre os anos de 1890 e 1942, indicamos que ela deva promover a criticidade. Contudo, esse aspecto não pode ser entendido como especificidade da Sociologia, muito menos “formar cidadãos conscientes”. Fomentar a criticidade e da cidadania não são objetivos limitados à Sociologia, mas de toda a Educação. Isto posto, quais seriam as especificidades da Sociologia Escolar?

A fim de problematizar a Sociologia Escolar que queremos, prefiro iniciar dizendo o que não cabe à Sociologia Escolar ou o que não é a Sociologia que queremos. Não é tarefa do professor de Sociologia resolver conflitos entre alunos (ou de alunos), como se fosse um assistente social ou psicólogo da escola. Não cabe ao professor de Sociologia lecionar algo do tipo “Moral e Cívica”, ditando o que é certo e o que é errado, ensinando-os a cantar o Hino Nacional, realizando projetos de comemoração cívica ou orientar os alunos como estruturar a fila da merenda. Devido ao grande percentual de professores sem formação na área, essas ações acabam sendo rotina em muitas escolas. É certo que ao conduzir os alunos à compreensão das diferenças sociais e culturais e do papel das regras de convivên-



cia, por exemplo, os conflitos podem vir a reduzir. Nesse sentido, a atuação do professor de Sociologia é indireta e associada aos demais profissionais da escola. Também não cabe ao professor de Sociologia Escolar formar cientistas sociais, exigindo dos alunos do Ensino Médio uma aprofundada compreensão das teorias e conceitos, nem impor leitura de textos clássicos densos, embora seja possível e indicado iniciá-los com fragmentos de boas obras.

Então, qual é a Sociologia Escolar que queremos? Desejamos aquela que promova nos alunos o desenvolvimento do estranhamento, da desnaturalização e uma compreensão mínima das relações sociais, ou seja, o desenvolvimento de uma percepção relacional dos fenômenos sociais. Por estranhamento entendemos, grosso modo, como sendo a capacidade de questionar as coisas como elas são, buscar compreender o porquê, para quê e como são os fenômenos sociais que se apresentam em nosso cotidiano. Estranhar no sentido de não observar com familiaridade os fenômenos sociais, como se já os conhecesse suficientemente bem e, portanto, não carecendo de serem problematizados; ao contrário, olhar com curiosidade, com suspeitas e questionamentos. Por desnaturalização chamamos a prática de olhar os fenômenos sociais justamente como sendo “sociais”, frutos de relações sociais que se desenvolvem ao longo da História. Em outros termos, destacar que esses fenômenos não são naturais (fruto das determinações da natureza), mas o resultado de interesses, conflitos e cooperações sociais e, portanto, possíveis de serem modificados. Por percepção relacional dos fenômenos, entendemos como a competência de refletir sobre os fenômenos sociais em suas relações com os demais fenômenos e indivíduos. Desta forma, o Ensino de Sociologia deve buscar conduzir os alunos a compreensão de que suas biografias individuais estão entrelaçadas as biografias dos demais sujeitos, assim como de que forma os fenômenos sociais e suas trajetórias estão diretamente relacionadas às estruturas sociais materiais e imateriais.

Juntamente com a preocupação de promover o desenvolvimento das competências de estranhamento, de desnaturalização e uma percepção relacional, é necessário oferecer aos alunos elementos teóricos e conceituais mínimos para que possam problematizar os fenômenos



sociais para além do senso comum, compreendendo-os e sendo capazes de modificá-los; se assim acreditarem ser o melhor a fazer.

Se avançarmos e conseguirmos introduzir os alunos às práticas da pesquisa científica teremos, certamente, um ganho qualitativo; não com o compromisso de produzir Ciência, mas para que possam compreender com maior clareza a diferença entre o conhecimento das Ciências Sociais e o senso comum. Uma Sociologia que ofereça aos alunos ferramentas conceituais e teóricas mínimas para olhar o cotidiano com estranheza e de forma desnaturalizada é o que precisamos. Para isso é importante que os professores estejam cientes das especificidades da disciplina e como operacionalizar as suas aulas. Essa é a Sociologia que queremos para o Ensino Médio e entendemos como fundamental na formação de nossos jovens.

Buscando corroborar com a compreensão do sentido da Sociologia Escolar e as possibilidades de transmissão aos alunos secundaristas, a presente obra traz experiências docentes, indicações de usos de recursos didáticos e discussões em torno do ensino, sobretudo de Sociologia. Trata-se de um esforço coletivo que envolveu onze professores dessa disciplina.

O livro é composto por seis capítulos organizados em duas partes. A primeira traz **reflexões sobre o Ensino de Sociologia** e a segunda apresenta **experiências e recursos didáticos no Ensino de Sociologia**.

A primeira parte é composta pelos dois primeiros capítulos. O primeiro, de autoria de Joel Junior Cavalcante e Rafael Egídio Leal e Silva, tem por título “O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado: limites, desafios e possibilidades para a busca de uma escola unitária”. Nele os autores apresentam a experiência do Ensino de Sociologia no “Ensino Médio Integrado” do Instituto Federal do Paraná, discutindo as possibilidades, limitações e os desafios do Ensino de Sociologia nesse âmbito de ensino. A partir de uma explanação em torno das experiências dos institutos federais e da estruturação da educação técnica no Brasil, os autores buscam realizar algumas aproximações e/ou distanciamentos com a “Escola Unitária”, concebida por Antônio Gramsci, para então discutir o papel da



Sociologia no universo dos alunos. Ainda no primeiro capítulo, os leitores encontrarão um breve resgate histórico das idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio, situando esse fenômeno como resultado dos processos políticos e os projetos de nação.

O segundo capítulo, intitulado “A ciência política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no Ensino Médio”, é de autoria de Alexander Magalhães. Nele é discutida a presença da Ciência Política no ensino de Sociologia Escolar, sendo, a seguir, problematizado como os temas “cidadania”, “democracia” e “Estado” são apresentados nos Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNDL de 2015.

A segunda parte da obra é composta pelos últimos quatro capítulos. O terceiro capítulo do livro é intitulado “Laboratório de Humanidades como espaço de interdisciplinaridade e formação crítica no Ensino Médio”, sendo de autoria de Marcelo da Silva Araújo. Nele o autor relata a experiência do Laboratório de Humanidades (LabHum) do Colégio Pedro II, *campus* Niterói. Nesse capítulo encontra-se uma discussão em torno do uso de laboratório enquanto espaço interdisciplinar de produção didático-pedagógica, bem como uma exposição da experiência do LabHum.

O quarto capítulo, intitulado “Quando os *podcasts* tornam-se um recurso didático de Sociologia para aproximar *habitus* de alunos e professores”, é fruto de uma experiência docente vencedora do concurso “Professores do Brasil” (2015). Sob a exposição de Cristiano das Neves Bodart e Roniel Sampaio Silva, somos guiados ao longo a compreender o modo como o *podcast* foi utilizado como ferramenta pedagógica para aproximar alunos de Ensino Médio dos conteúdos de Sociologia, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo.

O quinto capítulo, intitulado “Sociologia em vídeo: estratégias metodológicas na produção de conhecimento” é de autoria de Fabio Costa Peixoto, Kissila Neves Soares e Thiago Esteves. Nele os autores buscam apresentar um novo olhar sobre a prática de ensino da Sociologia com a utilização de vídeo, tornando o ensino lúdico e prazeroso. Tratam-se de relatos de experiências bem-sucedidas,



as quais demonstraram potencialidade em transformar o aluno em protagonista, estimulando sua autonomia por meio do processo de confecção de vídeos, os quais deixam de ser apenas um instrumento de lazer e comunicação passando, assim, a compor prática pedagógica, possibilitando a dramatização da vida cotidiana do aluno, a qual passa a ser objeto de estudo sob a luz de conceitos sociológicos.

Por fim, no sexto e último capítulo do livro, o leitor encontrará outra experiência exitosa, essa realizada no Colégio Pedro II. Sob o título “Não é Normal, CP2: Redes Sociais e Reivindicações Estudantis no Colégio Pedro II”, Valéria Lopes Peçanha relacionando Juventudes e Educação, discute as possibilidades de trabalhar na sala de aula com as reivindicações estudantis e com os discursos críticos à Educação produzidos por estudantes. É demonstrado no referido capítulo, a partir de uma experiência docente, que tais reivindicações podem abrir novos diálogos e produzir conhecimentos no interior da escola em torno dos desafios do campo educacional experimentado pelos alunos.

Com a publicação desta obra desejamos colaborar diretamente com os debates em torno do ensino de Sociologia, principalmente fomentando o diálogo e a troca de experiências entre os professores de Sociologia do Ensino Básico.



PRIMEIRA PARTE

Reflexões sobre o Ensino de Sociologia





O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A BUSCA DE UMA ESCOLA UNITÁRIA

JOEL JÚNIOR CAVALCANTE
RAFAEL EGÍDIO LEAL E SILVA

Introdução

A presença da Sociologia no Ensino Médio, desde sua implantação e obrigatoriedade no ano de 2008, configura-se como terreno de discussões com variadas interfaces. Entre as várias problematizações, as atribuições sobre a “função” dessa área do conhecimento no Ensino Médio suscitam nuances que vão muito além da conclamada justificativa da “necessidade de formação para criticidade e para o exercício da cidadania”. Tais definições, mesmo não sendo equivocadas, reduzem a complexidade da função pedagógica (e por que não política) da Sociologia no Ensino Médio.

Na educação profissional, em especial nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, um novo arranjo da rede técnica federal de ensino que enseja em sua lei de criação uma formação ampla, integral do homem, numa concepção do saber holístico, voltada ao “mundo social do trabalho”, tal proposição é ainda mais intrigante de modo que, importa aqui refletir sobre quais são as possibilidades para trabalhar a Sociologia na perspectiva da educação profissional? E ainda, de que maneira e com quais mecanismos podemos vislumbrar a busca de uma “Escola Unitária”, na concepção gramsciana, evocando um saber desinteressado e visando a formação de dirigentes da classe trabalhadora, e ao mesmo, estar atrelado às subsunções do capital?

Pois, em tempos de obscurantismo político, polarização ideológica e crescimento vertiginoso da onda conservadora em nosso país, consubstanciadas em reformas educacionais questionáveis



e levantes ideológicos como o “Escola Sem Partido”, a Sociologia está novamente “em xeque”. E, pensarmos essas novas dinâmicas e seu impacto tanto na sociedade quanto na educação torna-se um movimento necessário para a manutenção e o amadurecimento da própria disciplina de Sociologia e o modo como ela é trabalhada em diferentes lugares e espaços educacionais.

Esse texto, portanto, discutirá inicialmente a experiência do Ensino de Sociologia no Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Paraná, área de atuação desses pesquisadores. Nele serão abordadas as possibilidades, limitações e desafios do Ensino de Sociologia nesse âmbito de ensino. Abordaremos também o perfil dos nossos alunos e como esses respondem ao mundo social que estão inseridos e como a Sociologia entra nesse universo escolar. Adiante uma explanação sobre os institutos federais e a atual estruturação da educação técnica no Brasil, fazendo aproximações e/ou distanciamentos com a “Escola Unitária”, concebida por Antônio Gramsci, concepção esta, que usaremos como um modelo analítico para pensar as bases de uma formação integral, holística, com vistas à emancipação humana, estabelecendo conexões e vislumbrando como a Sociologia é fundamental nesse processo político-pedagógico. Além da perspectiva da escola unitária, será feito um debate sobre o perfil dos nossos alunos e as estratégias docentes para o desenvolvimento do “pensar sociologicamente”.

Por fim, faremos um breve resgate histórico das idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio, situando a sua constante permanência e supressão, como resultado dos processos políticos e os projetos de nação subjacentes a diferentes momentos históricos, partindo da Primeira República e chegarmos aos dias atuais de modo a fomentarmos uma discussão sobre o momento político atual e como o Ensino Sociologia se insere nesse debate.

A experiência da docência em sociologia em cursos técnicos

O professor de Sociologia no nível médio técnico – como é caso desse pesquisador que vos escreve, mais especificamente, como professor de Sociologia na rede federal de educação tecnológica,



composta pelos Institutos Federais (IF's) – depara-se comumente com as seguintes perguntas, em tom quase provocativo: *Pra que serve a Sociologia? Qual o uso que farei dessa área do conhecimento em minha atuação profissional?*. Tal interrogatório emitido, ora velado, ora explicitamente, desvela em parte, a representação (ou a vaga noção) da Sociologia no imaginário social.

Contudo, Peter Berger (1986) nos ajuda a pensar sobre as percepções difusas que o senso comum faz do sociólogo e da Sociologia. Numa situação hipotética de sermos apresentados como “sociólogos” ou “cientistas sociais” para um grupo não geraríamos uma reação diferente como se fossemos apresentados como um corretor de seguros, por exemplo. Ao contrário dos nossos “primos” psicólogos, que já possuem uma visão e identificação privilegiada e reconhecida na sociedade, no mercado de trabalho e acadêmico. Algo recorrente até mesmo no interior de nosso campo de saber de modo que é muito comum entre os estudantes de Ciências Sociais que estes afirmem evasivamente a escolha do curso alegando que: “gostam de lidar com gente!”. Essa percepção traz certo sentido, se nos pautarmos por essa representação simplista, afinal boa parte das pessoas identificam o sociólogo como um profissional que “trabalha para o bem da comunidade”, uma espécie de formulador teórico do serviço social, que age como um “freudianismo dos pobres”, segundo o autor.

Outra imagem, comumente acionada, segundo Berger, identifica o sociólogo como um profissional com uma prancheta na mão, coletor de estatísticas sobre o comportamento social – o pesquisador de opinião pública. Incluímos também nessas múltiplas imagens estereotipadas a do intelectual, culto e erudito, detentor das soluções e respostas “mágicas” para os complexos problemas sociais e dilemas humanos. É difícil o cientista social que não tenha se deparado com a desafiadora e (enaltecida?) pergunta: “Me diga você que é sociólogo...”, como se tivéssemos uma pedra filosofal ou fôssemos oráculos da sabedoria humana.

O ativista político subversivo, sindicalista também permeia a identificação que muitos fazem do sociólogo. Imagens antagônicas orbitam no folclore do imaginário social. Mesmo que em algum ou outro caso esses perfis coincidam com a realidade e reforcem os estereótipos,



há que se salientar, porém, à despeito de todas as impressões causadas, tanto as de enlevo como as pejorativas que as Ciências Sociais, como qualquer área do saber humano, possuem potencialidades e limitações em seus objetos de análise, no seu alcance e em seus resultados.

Apesar de ser uma rica e interessante discussão, não é objeto desse texto realizar uma abordagem mais aprofundada destes estereótipos, pré-noções ou representações do sociólogo ou da Sociologia ante o senso comum. Vale aqui evidenciar que a difusão desses pressupostos desvela o equívoco sobre o papel do sociólogo e o objeto da Sociologia. Representações que certamente afetam nossos alunos e devem vir à tona no primeiro contato de nossos estudantes com o professor de Sociologia na escola.

Somando-se ao fato que esse repertório de imagens são muitas vezes reforçados pela própria escola, já que em momentos em que a disciplina era optativa, antes de sua obrigatoriedade por lei, vários professores de outras áreas “assumiam”, como “tapa-buracos” a disciplina, a reduzindo a debates polêmicos e rodas de conversas de livre pensar sobre “temas tabu” como aborto, pena de morte etc. Cabe pontuar, segundo Berger, para fins de esclarecimento, que a despeito de todas as imagens criadas, a Sociologia não é uma ação, mas sim uma tentativa sistematizada de compreensão do mundo social. Obviamente, os resultados dessa interpretação podem levar à ação dos sujeitos e/ou dos grupos que tem contato com esses estudos, o que também podem ter suas variadas interpretações teórico-metodológicas.

Diante dessas percepções sobre a Sociologia é compreensível que comumente os alunos nos questionem: “Para que serve a Sociologia”?! ao entrarmos em sala. Num mundo utilitarista que visa sempre resultados imediatistas e lucrativos, onde a máxima “tempo é dinheiro” é quase um mantra, a Sociologia e as Humanidades em geral são vistas com desconfiança ante as ciências instrumentais. Em tempos líquidos, de culturas e sociabilidades descartáveis e fluidez, há o apelo e vigilância constante dos usos e benefícios a qualquer objeto, instrumento, sujeito que acionamos. Para entendermos essas novas configurações é basilar que compreendamos também nossos estudantes, sujeitos desse processo.



Quem são nossos alunos?!

Qualificando esse debate sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Tomazi (2004), nos convida a uma problematização que não deve passar despercebida: “Quem são nossos alunos”?! É preciso, antes de tudo, que façamos uma análise sociológica do contato desses estudantes com a Sociologia, fazendo uma imersão em seus universos e representações. Analisa assim que nosso público discente é o resultado das várias transformações sociais das últimas décadas, tendo suas identidades fortemente marcadas pelo mercado como regulador das relações sociais, sendo estes criados e moldados pela nova e recente “cultura do consumo”:

A sociedade brasileira passou por profundas transformações, nas últimas décadas, no que diz respeito à situações de jovens e adolescentes e elas tem sido muito pouco compreendidas. E, no que diz respeito aos atores políticos e sociais, pouco se tem aprendido com elas. Dentre essas transformações, talvez a mais profunda esteja relacionada à legitimação social do mercado como a única instituição por meio da qual os indivíduos se incluem e se identificam socialmente. A melhor tradução desse fenômeno é a emergência que se tem denominado como “cultura do consumo (TOMAZI, 2004: 63).

Assevera ainda que essa cultura determina movimentos importantes da realidade desses jovens, fundando-se numa identidade de busca ao prazer e auto-realização, sexualidade e outras pulsões de prazer, aqui e agora! As narrativas artísticas juvenis celebram a vida e o prazer. Os sonhos, projetos e anseios também são mediados pelo mercado. Apropria-se de uma máxima do sociólogo mexicano Nestor Garcia Canclini, indicando que “o mercado nos educa!”. E, assim, uma geração que hoje não brinca mais nas ruas, como se realizava a infância de outrora por conta de múltiplos fenômenos como a violência e as drogas, desenvolve sua sociabilidade nos shoppings centers e outros espaços de lazer, comumente relacionados ao consumo.

Essa geração, resultante de um amálgama desses novos arranjos sociais, compõe nosso quadro de estudantes. Nesse cenário de cons-



tantes mudanças os professores questionam-se: “como envolver os alunos” e competir com essa multiplicidade de estímulos e incentivos ideológicos que são alvos?! Num tempo que, segundo Tomazi, o mercado e o marketing já entenderam a linguagem dos jovens, a escola, ainda não. “*Por que a maioria dos jovens não se interessam por Sociologia, mas se interessam pelo que está acontecendo no mundo?*” Nos cabe aqui essa provocação e incômodo para pensar nossa atuação enquanto “cientista social docente”. O próprio autor arrisca uma resposta:

A resposta não é simples, mas uma coisa é clara: nós, professores, gostamos de falar e muito. Não deixamos que nossos alunos falem de si e de seus problemas, seus desejos e de suas explicações, por mais toscas que sejam. Nós gostamos de ouvir a nossa própria voz. Às vezes, ao ouvir outros professores, penso que eles se encantam com a própria voz. Por isso falam tanto e não deixam seus alunos falarem. Mas mesmo assim vamos continuar ministrando somente aulas expositivas? Normalmente as nossas aulas são chatas, cansativas e não geram prazer nem em nós mesmos (TOMAZI, 2004: 69).

Destarte, o autor salienta que é necessário ensinar aos nossos alunos “reais e não imaginários”. Cabe ao professor conceber que a maioria de nossos estudantes pertence às classes trabalhadoras, mas nem por isso deixam de ser produtores e reprodutores de cultura e conteúdo. Temos que ter a empatia e humildade para fugir das explicações da “pura Sociologia”, entendendo os seus discursos, que são assentados e produzidos com múltiplas influências: das narrativas da mídia, redes sociais, às percepções do senso comum. Atenta ainda que, os estudantes oriundos das classes trabalhadoras são os que mais precisam de nós, e muitas vezes, contraditoriamente, mesmo munidos de um discurso progressista e intenção libertária do docente, buscamos um ideal de aluno que já vem quase pronto: com o perfil crítico, analítico, reflexivo. Já que, para o bem ou para o mal, também somos frutos desse processo de classificação/hierarquização.

Cabe situar, portanto, que esse estudante “idealizado”, geralmente é o privilegiado, que traz de suas experiências um capital cultural na bagagem, e conseqüentemente, necessita menos de nós.



Portanto, é preciso ponderar que não existe “receita de bolo”, mas urge o reconhecimento acompanhado da prática da empatia para ensinar os alunos a pensar sociologicamente os problemas de nosso tempo, mergulhando em suas narrativas, subjetividades e explicações de mundo, ouvindo-os! Caso contrário, eles procurarão conhecimento e sentido para suas realidades em outros espaços.

A Sociologia no Ensino Médio integrado

Se tal situação é enfrentada com recorrência no Ensino Médio regular, no Ensino Médio integrado onde a formação profissional é concomitante à formação geral, essa condição é ainda mais problemática. Afinal, o aluno de um curso de Ensino Médio integrado, com viés tecnicista, por vezes tem como horizonte profissional, ensejado a partir da escolha ou condição de aluno do curso, a qualificação específica para a área escolhida. Um estudante do Ensino Médio integrado à mecânica, por exemplo, indaga-se qual a função dos conhecimentos sociológicos em sua “grade” curricular. Trazendo aquele incômodo de constatar que uma área, aleatória em seu imaginário, ocupa lugar e tempo na “grade” do seu curso, suprimindo tempo para dedicação aos estudos técnicos e práticos. Esses sim, dentro da concepção reverenciada pelos ditames do capital, úteis à (form)ação do jovem técnico em mecânica.

Esclarecer ao educando que ele será um agente produtivo dentro de uma sociedade de classes, datada e com condicionantes externos que influenciaram sua atuação e seu lugar, até mesmo no espaço produtivo que pleiteia, é a explicação que esperamos dos professores de Sociologia. Asseverando ainda, que não basta uma formação para capacitá-lo a ser “um apertador de parafuso”, como muitos injustamente veem as áreas técnicas, mas sim um cidadão crítico, ativo, que intervém nos espaços em disputa, na sua comunidade, em seu país, e inclusive, no processo produtivo, fabril que está submetido.

Embora estejamos cientes, enquanto professores e cientistas sociais, do encaminhamento a ser dado nessas situações, é preciso que a Sociologia ganhe um espaço consolidado no Ensino Médio,



seja no regular ou técnico. Só assim, gradualmente, ganharemos a legitimidade que precisamos para que ao entrarmos na sala, não sejamos obrigados previamente a advogar pela importância de nossa área, para, aí sim, começarmos o trabalho com o conteúdo, propriamente dito. Embora, há que se atentar que essa problematização inicial é indissociável com o ato de ensinar o pensamento clássico e as teorias sociológicas, ou seja, o “conteúdo”! Já que compreende a ação política da Sociologia na escola.

Uma ação política no sentido mais amplo, aristotélica, e não político-partidária como nos acusam os entusiastas da chamada “Escola Sem Partido”¹. Mas sim, como nos ensinou Paulo Freire², a prática educativa como prática iminentemente política, reflexão-ação, carregada de intencionalidade pedagógica. Encarando o ensino de Sociologia não apenas como mais uma disciplina enfadonha na grade curricular, mas como uma defesa da emancipação humana e exercício pleno da cidadania. Há que se ter Sociologia para explicar o óbvio, que os direitos humanos, por exemplo, não são bandeiras apenas da esquerda, ou pelo menos não deveriam ser. Portanto, em um país que ainda caminha, a passos lentos, com avanços e recuos constantes, com rasteiras e golpes no caminho para o exercício de sua democracia, também reflexo das desigualdades sociais, a presença da Sociologia é seminal!

Algumas discussões mais recentes feitas por Meucci e Bezerra (2014) problematizam a identidade da Sociologia na rotina escolar e o desafio de posicioná-la no campo educacional como um todo. Apontando que a própria estruturação da escola é estranha aos debates sociológicos, pois, como afirmam os autores:

Nesse contexto, nos parece que não é a suposta falta de identidade da sociologia escolar que paira como um problema no horizonte, e sim o desafio de posicionar o campo da educação como um todo, e dentro dele a radicalidade do raciocínio sociológico, na contramão dessa postura hegemônica (MEUCCI e BEZERRA, 2014: 98).

1 Trata-se um projeto de Lei (193/2016) do senador Magno Malta (PR-ES), que visa estabelecer diretrizes e “limites” para a “doutrinação” ideológica nas salas de aula.

2 Freire aborda a reflexão e a prática de transformação da realidade através da educação, em sua práxis, ou seja, em sua prática educativa com profundidade em sua obra “Educação como prática de liberdade” (2001).



O texto ainda aborda vários desafios da Sociologia no interior da escola: identidade e estrutura da escola, currículo, formação de professores etc. Desvelando-se em variadas interfaces com a realidade da estrutura educacional brasileira e que identidade, tanto da escola, quanto do Ensino da Sociologia. Um debate que deve ser empreendido por todos os professores e estudantes da área.

Os institutos federais e sua nova institucionalidade

Ao abordar o Ensino de Sociologia e suas possibilidades para a “escola unitária”, é imprescindível, antes de tudo, fazermos uma contextualização e identificação da rede técnica federal em consonância com os projetos políticos, ideológicos em disputa, evidenciados na educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil. Nos basearemos primordialmente nas análises feitas por Shiroma, Azevedo e Coan (2012), no artigo “As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?”.

A rede federal de educação profissional e tecnológica completou 100 anos em 2009. A história dessa rede de ensino ilustra, em parte, o modelo de desenvolvimento capitalista do Brasil e suas propostas para a educação, que figurou como ferramenta auxiliar para implantação desses projetos. Em 1909, o Estado brasileiro, sob a égide da industrialização brasileira do início de século, cria o “Colégio das Fábricas”, tendo como público-alvo prioritário as crianças em situação de vulnerabilidade e risco social, crianças órfãs, moradoras de rua entre outras condições deletérias do contexto urbano-industrial brasileiro. Tal modelo de educação surge compromissada com a formação para o trabalho, sorvendo a mão de obra necessária a um Brasil emergente em sua industrialização e, concomitantemente, promoveria também uma “higienização” do espaço urbano industrializado e suas mazelas sociais intrínsecas.

O aumento da produção industrial brasileira, que se dava em ritmo intenso, colateralmente também criava um agregado classista. Um novo proletariado urbano começa a surgir e se capilarizar entre os trabalhadores, recebendo influências de ideias do sindicalismo



européu. Nesse cenário, o ensino técnico profissionalizante começa a ser visto pelas elites dirigentes como uma possível saída para amenização da tensão entre as classes, contendo a pobreza extrema.

Desse modo, a rede de educação técnica federal nasce e se desenvolve comprometida com os projetos de nação de diferentes personagens e forças políticas que se alternaram no poder em nossa história recente. À exemplo do formato no governo de Juscelino Kubstichek e no período da Ditadura Militar. Em 1978, com a reforma do Ensino Médio, o presidente Ernesto Geisel transforma as escolas profissionais técnicas (EPT'S) em CEFET'S (Centro Federal de Educação Tecnológica). A nova indústria brasileira, na concepção desenvolvimentista dos militares, exigia a formação de engenheiros, técnicos e tecnólogos capacitados para alavancar o projeto de modernização e “construção nacional”, amparados na Teoria do Capital Humano.

Mais adiante, dando um salto histórico, já no governo Lula, em 2004, Tarso Genro, enquanto Ministro da Educação, sinaliza em documentos oficiais a necessidade de “resgatar as concepções e princípios que deverão nortear as EPT'S”. Nesse momento, segundo Shiroma, Azevedo, Coan (2012), o governo Lula “chama para si” o “ajuste” das “distorções dessa política”. Esse rearranjo diz respeito ao que foi chamado de “nova institucionalidade” da educação profissional, proclamando-se como dissidente das concepções neoliberais que nortearam a educação profissional até então: “Desde 2003, início do governo Lula, o governo tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõe às concepções neoliberais e abrem oportunidade para milhares de jovens e adultos da classe trabalhadora” (PACHECO, 2010: 6).

Nesse “novo” paradigma o tecnicismo seria substituído por uma formação técnica com vistas ao exercício da cidadania e transformação social: “O que se propõe então, não é uma educação qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com setores excluídos de nossa sociedade” (PACHECO, 2010: 10). Aponta ainda a necessidade de romper com o ensino estritamente instrumental: “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais” (PACHECO, 2010: 10).



Nesse sentido, Eliezer Pacheco, conclama em seus escritos de apresentação dessa proposta a criação de uma escola comunitária e cidadã, que capacite os sujeitos não para o “mercado do trabalho”, mas sim para o “mundo social do trabalho e para a vida”. Essa “nova” proposta desemboca na criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IF’S), Lei 11.892/08. Esse novo modelo, que muitos autores chamam de “nova institucionalidade” também foi alvo de muitas críticas, afinal como é possível congrega em um mesmo projeto educacional uma proposta emancipadora, mas ao mesmo tempo atrelada às subsunções dos arranjos produtivos do capital?! Mas também há docentes, autores e pesquisadores entusiastas da nova missão da rede federal.

Nesse histórico da rede de educação técnica federal que carrega uma diversidade de aspectos político-ideológicos, o Ensino de Sociologia nos institutos federais, cai com um duplo desafio: o primeiro, no entendimento dessa identidade institucional complexa, ainda em disputa, o segundo com a “missão” ensimesmada de nossa existência no Ensino Médio, ou como preferirem de nossa “função” no ensino técnico.

A escola unitária de Gramsci e as possibilidades da Sociologia no Ensino Técnico

A concepção de escola unitária que norteia essa análise é oriunda dos escritos e pensamentos políticos do pensador italiano Antônio Gramsci, que viveu no período da Primeira Guerra Mundial e ascensão da direita fascista italiana. Era militante do Partido Comunista Italiano e escrevia em jornais locais, sendo preso e censurado pelos seus escritos e atuação no partido, na época declarada como atividade clandestina. Ficou preso entre 1926 a 1937, período que escreveu seus principais pensamentos e teorias, os escritos do período de reclusão deram origem aos “Cadernos do Cárcere”, um dos registros históricos e sociológicos mais importantes de seu tempo para a compreensão dos desdobramentos político-ideológicos que iriam dar o tom do século XX. Sua obra basicamente versa sobre a construção do socialismo e a formação de dirigentes e intelectuais da classe trabalhadora para uma revolução antes de tudo cultural, pela via do consenso gradual e da hegemonia.



A concepção de “escola unitária” é indelevelmente atrelada a um ideal de “sociedade unitária”, uma escola única do trabalho. Desse modo, essa visão de educação é vinculada a uma visão de homem e sociedade, uma formação que priorizasse o homem em sua totalidade e suas dimensões intelectuais, físicas, culturais, filosóficas, éticas, estéticas e políticas. Uma educação para a cultura e para o trabalho que congregue a formação omnilateral do homem e não a formação unilateral, fragmentada, coisificada e desumanizada como prescrevem os ditames do capital. Segundo Vasconcelos (2012), sua concepção ontológica é da formação do ser humano em sua integridade, de forma plena, que possa suprir todas as suas necessidades. Segundo Souza Jr. (1997: 107):

O conceito de omnilateralidade diz respeito a uma formação completa do homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho, com suas relações que tem como fundamento a posse do valor de troca, como antagonismo de classes, com a alienação, enfim. Tal formação depende da relação entre homem e natureza humanizada - ou seja, a natureza transformada pelo homem não alienado - e das relações livres que o homem estabelece entre si. A omnilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade manifestações humanas que, como tal, apenas se constrói das relações construídas pelo homem.

Gramsci, enquanto intelectual erudito que era, tinha muitas influências do renascimento e humanismo, dando base ao seu ideal de escola contemplativa, reflexiva, que coloca o ser humano em sua prioridade, uma escola de saber “desinteressado”, que não nega o trabalho para reprodução material da vida e da existência, mas coloca o trabalho como uma concepção ontológica. O homem se realiza no trabalho, mas essa relação não o domina, é provida de sentido e significado, é a produção da existência não alienada, onde o trabalhador toma as rédeas do processo. Como ilustra o trecho abaixo:



O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um Homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos dos proletários devem possuir diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um Homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (GRAMSCI, 2007, s/p *apud* VASCONCELOS, 2012: 144).

Uma escola com esse arranjo determina o trabalho para atender as necessidades humanas e não determina o humano a atender as necessidades do trabalho, revertendo a contradição intrínseca e genésica do capital. Existindo aí a valorização dos conhecimentos humanísticos aliados às ciências instrumentais, que não caracteriza uma escola profissionalizante, mas tem o trabalho como princípio ontológico e norteador pedagógico.

A proposta de Gramsci assume uma importância significativa nos debates educacionais de nosso tempo. Obviamente, deve-se ponderar os riscos de não cairmos no anacronismo, já que seu ideal pedagógico de escola e sociedade surge em uma época específica, como respostas às questões daquele tempo, são pensamentos datados historicamente. Contudo, sua preocupação principal tem forte relevância e ecoa na atualidade, pois trata de trazer primordialmente o debate sobre a escola pública como instrumento para a justiça social, como fonte de conhecimento e formação do ser humano em sua plenitude



e não a mercantilização do saber para as conveniências propaladas pelo capital. O projeto de escola unitária é o projeto de uma sociedade unitária, com (unitária), ou (comum) unitária. Uma escola que possa conduzir as massas a uma sociabilidade mais justa, plena e solidária.

Essa proposta de escola carrega algumas aproximações, que audaciosamente adaptamos pelo interesse dessa análise, com a proposta dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IF'S), em sua nova institucionalidade. Aproximam-se, por exemplo, quando aciona o ideal de uma formação integral e omnilateral. Distancia-se, contudo, quando se vincula aos “arranjos produtivos locais” para implantação de seus *campus*, demandas econômicas locais que determinam, inclusive, os cursos ofertados para a comunidade assistida. Cabe questionar se é possível um modelo pedagógico emancipatório e uma proposta que faz renúncias às subsunções do capital?! Todavia, há que se reconhecer que independente dos caminhos tomados ou do enquadramento de que possamos dar a esse modelo de escola ou de sociedade, e que é fundamental a presença da Sociologia enquanto área do saber que situa o indivíduo “em seu lugar no mundo”, que desperta o pensamento sociológico” nas propostas pedagógicas que buscam ser críticas, progressistas e emancipatórias.

Gramsci nos deixa um legado reflexivo que pode ser pensado no Ensino de Sociologia. Qual seja, de propor de uma “Sociologia para as massas”, unitária, menos sisuda e escolástica, com uma linguagem menos rebuscada e burocrática, ao alcance de todos! Afinal como bem observou Bourdieu (1989, p.58): “*a Sociologia não valeria nenhuma hora de esforços se fosse um saber de especialistas reservado a especialistas*”.

Breve histórico da Sociologia no Ensino Médio e a prática educacional como “prática política”

O histórico de idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio, assim como a história da rede técnica federal de educação exposta acima, ilustra em parte as disputas políticas e os projetos de nação subjacentes em nosso país. Muitos autores da educação, entre eles Sa-



viani³, asseveram que a educação em si sempre teve um “protagonismo” estratégico nas agendas políticas do país. É importante inserir no âmbito da educação, o Ensino de Sociologia nesse terreno de disputa. Ora vista com “enlevo” para a formação cidadã nacional, ora vista como “vilã”, instrumentalizada para a formação subversiva. Mas, inegavelmente, uma ciência e área do conhecimento que não passa despercebida nos debates políticos, educacionais e no interior da escola.

O histórico, nada estável, de inclusões e supressões desvela essa presença nada amistosa da Sociologia na área do ensino, sempre apoiada ou rejeitada por motivações políticas, ideológicas. Para o sociólogo e professor Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho (2004), importante educador ativista da obrigatoriedade Ensino de Sociologia em nosso país, essa é uma luta centenária. No livro “Sociologia e Ensino em debate”, revela que a primeira iniciativa de inclusão da Sociologia deu-se no advento da república com Benjamin Constant, ministro de Floriano Peixoto no ano de 1891. Certamente embalados pelos ventos positivistas que sopravam no início da república brasileira, rendendo até a inclusão da máxima comteana em nossa bandeira. A presença da Sociologia no Ensino Básico surge com o advento de nossa república, influenciada em sua gênese pelo positivismo, ou pela “física social” que dava seus primeiros passos.

Revela ainda, mais adiante, que no início da Era Vargas, a oferta é ampliada. Já em 1942, no segundo período da Era Vargas, a obrigatoriedade da Sociologia é retirada. No período da Ditadura Militar, como já sabemos, todos os elementos da disciplina são retirados e substituídos por disciplinas humanísticas de teor moralizante e nacionalista, como OSPB, Moral Cívica, disciplinas que eram arremedos estratégicos para a ideologia militar, nacionalista, alinhada a uma plataforma política denominada como “desenvolvimentista”.

No período de gestação de reabertura democrática, no período de flexibilização “lenta e gradual” do regime, em meados de 1983, o debate sobre a retomada da Sociologia começa a ser reativado. Com o

3 Saviani (2015: 26), ao referir-se à Teoria do Capital Humano, popularizado por Theodore Schultz, analisa que essa tendência, a qual denomina de “concepção produtivista de educação”, sempre esteve presente no debate educacional brasileiro, sobretudo na composição de legislações para o ensino. Concepções alinhavadas a instrumentos de ajuste da educação com as demandas do mercado.



esforço de muitos intelectuais e políticos do campo progressista, esse debate começa a tomar corpo. Nos anos de 1990, com a ebulição e amadurecimento desse debate, o retorno do Ensino de Sociologia foi levado ao congresso e vetado pelo então presidente (sociólogo), Fernando Henrique Cardoso. Para um Brasil que começa a surfar e cair de cabeça na aventura neoliberal, levado ironicamente pelo intelectual, ex-socialista que pedia para esquecermos seus escritos, uma disciplina de formação humanística não teria viabilidade e aceitação ante aos ditames propalados pelas agências multilaterais como Banco Mundial, Cepal para a “educação do século XX”, pautada na “Pedagogia das Competências”, mantras que mercado ensejava naquele momento.

Com a eleição do presidente Lula, em 2002, a esperança de retorno da Sociologia floresceu novamente. O momento foi oportuno, já que um governo progressista, oriundo das bases populares preparava o terreno certo para a volta de uma disciplina que pudesse trabalhar não apenas com o clássico argumento da “formação para a cidadania”, mas também para a investigação crítica de nosso país que naquele momento, projetava com ânimo, um momento de transformação social e ruptura com as bases de um passado sombrio, que hoje, infelizmente se mostra mais enraizado do que imaginávamos.

Com as idas e voltas, a Sociologia é aprovada em 2008, uma vitória de profissionais da área, centros acadêmicos, estudantes e de educadores progressistas. Após um breve período de 9 anos, deparamo-nos novamente com uma ruptura democrática, um golpe orquestrado pela mídia, judiciário e congresso que colocou o presidente (sic) Michel Temer na Presidência. E, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia é novamente cassada pela nova reforma do Ensino Médio através da MP 746.

Considerações finais

Percebe-se com as reflexões expostas que a própria identificação da Sociologia, enquanto área de ensino recém implementada nos currículos escolares, ainda busca sua efetivação no espaço escolar e no imaginário social. No ensino técnico integrado esse trajeto é ain-



da mais desafiador, mas, certamente numa escola para trabalhadores e com um projeto de emancipação social, aos moldes da escola unitária que propôs Antônio Gramsci, a presença da Sociologia ocupa um lugar privilegiado. Haja vista que a leitura histórica e sociológica dos sujeitos oprimidos no mundo capitalista é fundamental para o despertar de sua consciência de classe.

Sobre o percurso histórico de idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio e suas possibilidades, fica evidenciado que a presença dessa disciplina sempre está no tribunal dos processos políticos de nosso país de modo que, esta, certamente ocupou e ocupa um lugar privilegiado no imaginário de nossos governantes. O que deve ser motivo de ânimo e força propulsora para nossos pares, já que o não incomoda gera indiferença, nunca foi esse nosso caso.

É fato que nos encontramos agora novamente em momento nebuloso de nossa história, tanto para o Ensino da Sociologia, quanto para a nossa democracia. O cenário que se conjectura ainda é incerto. Vemos as velhas forças conservadoras ressurgirem em nosso país, acompanhadas de práticas políticas antigas e já conhecidas em nossa cultura política. Mas há que se reconhecer, sociologicamente, que o projeto Escola Sem Partido, certamente é um movimento que, em parte, revela a luta pela hegemonia na narrativa explicativa da realidade social.

Mas, também, que esta revela o êxito e o alcance do pensamento sociológico e da crítica radical do cotidiano e seu impacto, sobretudo nos jovens secundaristas. Resta-nos, dessa forma, o mobilismo que nos trouxe até aqui. A resistência sem perder a ternura, a docência militante e mais uma vez, algo que ingenuamente achávamos que tínhamos alcançado: a luta pela manutenção da Sociologia nos currículos escolares, e a luta, talvez mais soberana, mas parte intrínseca do mesmo processo: a democracia plena em nosso país!



Referências

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, pp. 27-40, 2012.

BERGER, P. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico II**: introdução à Sociologia reflexiva. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel, 1989.

CARVALHO, L. M. G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. (Org.). **Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.17-60.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEUCCI, S., BEZERRA, R. Hipóteses e dinâmicas sobre a construção do currículo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, pp.87-101, 2014.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, 2010.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SOUZA JR., J. Para um conceito marxiano de educação em Marx. In: **Revista Trabalho e Educação**, n. 2, pp.137-54, 1997.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação omnilateral**. Brasília, 2012. [Tese de Doutorado].



A CIÊNCIA POLÍTICA NA ESCOLA BÁSICA: UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DE SEUS CONTEÚDOS E HABILIDADES NO ENSINO MÉDIO

ALEXANDER MAGALHÃES

Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre algumas questões acerca de temas tradicionalmente pensados e trabalhados pela Ciência Política no Brasil que são objeto da Sociologia na Escola Básica. Uma questão central para o entendimento dos objetivos deste trabalho é o contexto em que as licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil, que forma (ou deveria formar) a maioria dos professores de Sociologia do Ensino Médio, está inserido. Entre nós, desde a década de 1930, com a instituição dos primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais no Rio de Janeiro e São Paulo, há uma tradição de formar “cientistas sociais”, campo no qual estão inseridos a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Assim, os licenciados egressos desta graduação são professores de Sociologia, mas em geral tem formações mais amplas que a de um sociólogo *stricto sensu*, como na tradição norte-americana, por exemplo.

Evidentemente, esta formação será refletida em como a disciplina “Sociologia” foi construída ao longo das décadas no nível médio. É a partir deste contexto que o presente texto busca refletir sobre a “Ciência Política” na Escola Básica. Como destacam Bodart e Lopes (2017: 134),

Conteúdos comumente abordados pela Ciências Política não são exclusivos desta área. Nesse ponto, reconhecemos a dificuldade na identificação do que estaria no escopo da Ciência Política e o que seria conteúdos de Sociologia Política, por exemplo. Contudo, temos consciência do fato de que um objeto de estudo ao ser



estudado por outra área de conhecimento não anula sua qualidade de objeto da Ciência Política.

Sem embargo, vale a pena uma breve recuperação dos caminhos da Sociologia enquanto disciplina da Escola Básica, para que este quadro que apresento aqui possa ser mais inteligível. Ela tem uma trajetória marcada pelas “descontinuidades, ausências, permanências e lutas” (RIBEIRO et Al., 2009). Sua primeira aparição em currículos escolares é em 1890, na disciplina intitulada “Sociologia e Moral”, que passa a constar no currículo do sétimo ano do ensino secundário, com uma reforma proposta por Benjamin Constant no contexto do início da República, com grande influência positivista (SANTOS, 2004).

Oficialmente, a disciplina passa a constar nos currículos com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, sendo ofertada pioneiramente para os alunos do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (SANTOS, 2004) permanecendo no currículo até a Reforma Capanema, em 1942, no contexto do Estado Novo, quando é retirada. A partir dos anos de 1980, na conjuntura da abertura do regime autoritário iniciado em 1964 e da redemocratização, a Sociologia volta timidamente à escola básica. Em 1989, o estado do Rio de Janeiro é o primeiro a colocar a disciplina na grade, com um tempo semanal no terceiro ano do então 2º grau (RIBEIRO et Al., 2009). Em 1996 é aprovada a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo que, novamente, a Sociologia passou a figurar como um “componente” das Ciências Humanas, sendo recomendado seu estudo como tema transversal com outras disciplinas.

Esta trajetória ganha outro rumo quando, em 2 de junho de 2008, o então Presidente da República em exercício, José Alencar, sancionou a Lei de nº 11.684, que alterava a LDB, tornando obrigatória à inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas presentes em todas as séries do Ensino Médio. Considero este o marco principal que vai impulsionar a consolidação da Sociologia na Escola Básica¹ e, concomitantemente, cria condições para que a Ciência

1 É importante salientar que tal consolidação corre sério risco com as propostas do governo federal, a partir de 2015, de implantar o “Novo Ensino Médio”, no qual a Sociologia parece perder grande parte de seu protagonismo na escola básica, conseguindo a partir de muita luta dos profissionais da área.



Política seja uma área de conhecimento que possa reivindicar seu espaço dentre os assuntos trabalhados no Ensino Médio.

A Ciência Política no contexto da consolidação da Sociologia na Escola Básica

Do ponto de vista institucional, a tendência de configuração epistemológica da Sociologia na Escola Básica enquanto um campo composto por ela, conjuntamente com a Antropologia e a Ciência Política, tem sido reforçada nos últimos anos. Um marco importante é a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), onde na seção “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política”, integrante da parte das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, era previsto que se trabalhasse com conceitos próprios da Ciência Política. Todavia, na prática, esse espaço ainda era diminuto, já que não havia a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Já ao examinar as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), documento produzido no âmbito do MEC, interpreta-se que a disciplina escolar de Sociologia deve contemplar também o ensino de Antropologia e de Ciência Política, reproduzindo a tradição do que convencionou chamar de Ciências Sociais no Brasil – embora isso não seja feito de forma acrítica – na medida em que temas tradicionais deste campo de conhecimento tornam-se objetos didáticos da Sociologia:

No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL, 2006: 104).



Tal leitura da configuração epistemológica da sociologia na escola básica também estava presente no edital do PNLD 2012:

A disciplina Sociologia representa um conjunto de conhecimentos que se convencionou denominar Ciências Sociais. Por isso, contempla conteúdos da Antropologia Cultural, da Ciência Política e da Sociologia. Parte-se, com efeito, do pressuposto de que fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidade são indissociáveis e, enquanto tal, devem ser abordados em sala de aula (BRASIL, 2009: 27).

Assim, mesmo que as fronteiras entre as disciplinas acadêmicas sejam reconhecidas nos documentos supracitados, na prática pode-se dizer que é estimulada tanto uma interdisciplinaridade externa (em diálogo com as outras disciplinas da Escola Básica), quanto interna (entre a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política). Sem entrar no mérito de tais discussões, vou analisar algumas questões específicas de como a habilidade e conteúdos tradicionalmente identificados com o campo da Ciência Política são trabalhados no Ensino Médio, inseridos na Sociologia. Para tal, escolhi, para fins de estabelecer um recorte específico, examinar três temas principais: cidadania, democracia e Estado (ou Teoria do Estado).

É válido mencionar que já ocorreu a tentativa de incluir a Ciência Política na Escola Básica, em 2010, por iniciativa legislativa do então deputado Ronaldo Caiado (DEM-GO). A proposta, após tramitação, foi rejeitada em 2012. Segundo Bodart e Lopes (2017), os conteúdos apresentados na proposta de Caiado já estão presentes no ensino de humanidades, especialmente na Sociologia.

É importante destacar que, segundo Santos (2012), as duas temáticas de Ciência Política mais presentes nas propostas curriculares estaduais são: “dominação” e “poder”. Já segundo Bodart e Lopes (2017), utilizando-se de metodologia e recorte temporal distintos, os temas de Ciência Política mais presentes nos currículos nas escolas estaduais são: “cidadania”, “movimentos sociais”, “Estado”, “democracia” e “poder”. Sem embargo, decidi excluir a temática dos movimentos sociais no recorte do presente estudo por



uma simples questão: este, ao contrário dos outros temas, tem dentro do campo das Ciências Sociais, uma abordagem de natureza marcadamente multidisciplinar, o que impacta em maiores dificuldades de classificação para análise que aqui proponho pois, trata-se de uma opção de origem prática e não conceitual.

Após a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio em 2009, temos dois marcos que corroboram a consolidação da Sociologia na Escola Básica, a saber: 1) a reforma da matriz de habilidades do ENEM em 2009, o que representou na prática a inclusão de temas da disciplina na maior prova de seleção do Brasil; e, 2) a entrada dos livros didáticos de Sociologia no PNLD (Programa nacional do livro didático)² em 2011, que resultou na compra e distribuição, por parte do Estado, de milhões de livros didáticos de Sociologia para os alunos de Ensino Médio matriculados nas escolas públicas brasileiras. O impacto de tais medidas, em conjunto com a inserção da Sociologia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultou num aumento bastante significativo das pesquisas sobre o Ensino da Sociologia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (MAIÇARA, 2017).

Desta forma, a seguir analisarei os temas cidadania, democracia e Estado nos livros do PNLD de 2015, e sua presença nas provas do ENEM no período 2009 a 2016, visando compreender um pouco do caráter didático de como a Ciência Política, inserida na disciplina Sociologia, se configura no Ensino Médio.

Cidadania, Democracia e Estado nos livros do PNLD de Sociologia

A produção dos livros didáticos de Sociologia no Brasil acompanhou a trajetória da disciplina na Escola Básica, passando por três grandes mudanças, cuja publicação está em “consonância com as fases da institucionalização da Sociologia Escolar e em diálogo com os momentos significativos das edições escolares no Brasil” (MAIÇARA, 2017). Segundo Sarandy (2004), os livros contemporâneos

² Para Maiçara (2017), “o PNLD faz parte do processo de recontextualização pedagógica da Sociologia para o Ensino Médio brasileiro”.



de sociologia (o autor analisa a produção entre 1999 e 2002) tem a marca da ênfase conceitual, fundamentando-se na noção da Sociologia como uma ferramenta de uma “consciência crítica”, interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da cidadania” (SARANDY, 2004). Já para Desterro (2016), a nova geração de livros didáticos de Sociologia (pós-PNLD) guarda forte influência dos documentos curriculares oficiais nas opções dos autores e editores de livros de Sociologia, sendo o principal instrumento para os próprios editais do programa.

Para os objetivos deste trabalho, analisarei os seis livros que foram aprovados no PNLD 2015, utilizados nas escolas públicas brasileiras no triênio 2015-2017, são eles: 1) **Sociologia**, de Benilde Motim et al., Editora Scipione; 2) **Sociologia em movimento**, de Afrânio Silva et al., Editora Moderna; 3) **Sociologia hoje**, de Igor Machado et al., Editora Ática; 4) **Sociologia para jovens do século XXI**, de Luiz Oliveira e Ricardo da Costa. Editora Imperial Novo Milênio; 5) **Sociologia para o Ensino Médio**, de Nelson Tomazi, Editora Saraiva; e, 6) **Tempos modernos, tempos de Sociologia**, de Helena Bomeny et al, Editora do Brasil.

O livro didático **Sociologia**, de Benilde Motim et al possui onze capítulos. O capítulo 7 intitulado “Cidadania, política e Estado” tem como eixo central de sua problematização o conceito de cidadania, que vai perpassar todo o capítulo. Após apresentar a tradicional conceituação de cidadania com a questão dos direitos, propõe um resgate da história do conceito, amparando-se principalmente na clássica contribuição de T. H. Marshall, “Cidadania, classe social e status”. A seguir é feita uma problematização da cidadania a partir das políticas públicas, para em seguida pensar a questão da cidadania no Brasil. Momento a partir do qual são apresentados e discutidos brevemente os conceitos de poder e política, e então o tema da cidadania volta para ser agora refletido a partir da separação entre o público e o privado. Já no fim do capítulo há uma seção discutindo a questão do Estado, apresentando sua concepção clássica na política moderna e um pouco da tradição crítica marxista à instituição. Continua com uma reflexão sobre estados e governos nas sociedades



contemporâneas e finaliza pensando como os autoritarismos podem ser considerados uma ameaça à cidadania. Desta forma, percebe-se a clara intenção das autoras em usar a cidadania como ponto central da análise, para então explorar didaticamente outros assuntos correlatos da Ciência Política e a Sociologia Política.

O livro **Sociologia em movimento** conta com 19 autores e é dividido em quinze capítulos, organizados em seis unidades. A unidade 3, “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea” possui três capítulos: “Poder, política e Estado”, “Democracia, cidadania e direitos humanos” e “Movimentos sociais”. Analisarei a seguir os dois primeiros. O primeiro começa com uma discussão sobre o conceito de poder, a partir da construção clássica de Weber, combinando discussão teórica com contextualização. A seguir trabalha as formas de Estado e governo, aproximando-se bastante da discussão da Ciência Política contemporânea. Na seção seguinte é feita uma conceituação histórica do Estado moderno, desde o “Estado absolutista” até o “Estado neoliberal”, combinando teoria política e história para tal. A quarta seção do capítulo trata da trajetória do Estado brasileiro, mais uma vez combinando questões conceituais de autores como Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda com a trajetória histórica do mesmo.

O capítulo “Democracia, cidadania e direitos humanos” inicia com uma discussão conceitual da democracia, passando em seguida para suas expressões históricas. A terceira seção faz uma boa discussão teórica da teoria democrática moderna e contemporânea, apresentando vários autores do repertório tradicional da Ciência Política, como Stuart Mill, Robert Dahl e C. B. Macpherson. Em seguida é feita uma discussão sobre o conceito de cidadania, mais uma vez a partir de T. H. Marshall, combinando tal exposição com a temática dos Direitos Humanos. O capítulo tem sua seção final discutindo democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil, citando autores como José Murilo de Carvalho e Wanderley Guilherme dos Santos, inserindo a teoria com o contexto histórico. Desta forma, nesta obra não há tema que funcione como articulador central da discussão política. Os autores de **Sociologia em movimento** têm uma preocupação



central em combinar de forma coordenada os conceitos básicos da política – utilizando o repertório de autores da Ciência Política – com a devida contextualização histórica. Também há uma preocupação em apresentar diferentes visões teóricas acerca da temática.

Por sua vez o livro **Sociologia Hoje** é certamente aquele que mais assume a Sociologia na Escola Básica como o ensino de “Ciências Sociais”, dividindo o livro em três grandes seções: “Cultura”, “Sociedade” e “Poder e cidadania”. Ressalta-se ainda que na folha de rosto da obra lê-se: “Inclui Antropologia e Ciência Política”. Na apresentação os autores assinalam: “Nossa proposta é apresentar os conteúdos fundamentais de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, assim como o pensamento social dos estudiosos mais relevantes nessas áreas”. O resultado é, dentre os livros didáticos analisados aqui, o que mais aprofunda os conceitos temas da Ciência Política na Escola Básica (bem como os de Antropologia). A unidade três do livro, “Poder e cidadania” é composta por cinco capítulos. O primeiro destes é o capítulo 11, “Política, poder e Estado” após uma pequena introdução, começa com a discussão weberiana de poder e dominação, bem como o conceito de Estado para o autor clássico alemão, posteriormente ampliando a discussão com outros autores da Ciência Política, como Charles Tilly. A seção seguinte trata da discussão dos contratualistas clássicos acerca do Estado, seguida por uma apresentação de aspectos da teoria democrática contemporânea. O capítulo termina discutindo o tema dos partidos políticos, enfatizando a questão da distinção ideológica direita e esquerda entre eles.

O capítulo seguinte tem como tema principal o tema da globalização, subdividido em 5 seções. A primeira apresenta e problematiza didaticamente o conceito. A segunda seção, intitulada “a governança global” apresenta um pouco do sistema político internacional, conjugando teoria política e conhecimentos básicos de Relações Internacionais. A próxima seção do capítulo segue a mesma estratégia didática da anterior para apresentar a relação entre globalização e os Estados Nacionais, agregando também um breve olhar econômico. A quarta seção é uma curta discussão sobre os movimentos sociais globais, enfatizando aspectos contemporâneos da temática. O



capítulo tem seu fim com a seção o “Brasil na globalização”, no qual são apresentados três desafios: menor controle do país sobre sua economia; participar da governança global; e a luta nacional sobre a preservação ambiental no contexto da globalização.

O terceiro capítulo da seção analisada é “A sociedade diante do Estado”. Também é subdividido em cinco seções. A primeira trata da questão da cidadania, apresentando-a, mais uma vez, sobre a ótica de T. H. Marshall. A segunda seção trata dos movimentos sociais, centrando a discussão a partir da proposta da filósofa Nancy Fraser, que os distingue entre luta por reconhecimento e luta por redistribuição. A terceira seção, “Problemas da ação coletiva”, trata do conceito título da mesma, a partir da reflexão proposta pelo economista Mancur Olson. A quarta parte discute os conceitos de capital social e participação cívica a partir da discussão do cientista político Robert Putnam, tentando conjugar a mesma com situações que possam ser inteligíveis para os alunos. O capítulo tem sua última seção intitulada “A sociedade civil”, onde são apresentadas algumas conceituações do termo, desde Tocqueville até autores contemporâneos.

O capítulo 14 de **Sociologia hoje** trata da política no Brasil. Sua introdução cita a consolidação da Ciência Política no Brasil nos anos de 1960. Sua primeira seção discute a relação entre Estado e cidadania no Brasil, utilizando para tal autores como José Murilo de Carvalho, Simon Schwartzman e Raymundo Faoro. A segunda seção fala da origem da democracia contemporânea no Brasil, apresentando uma reflexão histórico-conceitual sobre o período que compreende o fim do regime militar autoritário até o governo Sarney, citando o trabalho da cientista política Maria D’Alva Kinzo para tal. A seção subsequente trata dos partidos políticos brasileiros, fazendo uma retrospectiva desde os partidos do Império até o sistema partidário contemporâneo. Depois temos uma seção mais analítica sobre a democracia e o sistema político atual, onde é apresentado o conceito de presidencialismo de coalizão, do cientista político Sérgio Abranches, bem como reflexões atuais de outros pesquisadores do tema na Ciência Política nacional, especialmente a atuação dos partidos. A seção 5 do capítulo discute um tema muito em voga na dis-



cussão pública contemporânea: a corrupção, respondendo à questão de como a Ciência Política pode contribuir para explicar a corrupção brasileira. Para tal, são citadas algumas pesquisas recentes sobre o tema. Já o capítulo 15, “Temas contemporâneos da Ciência Política” é onde aparece mais o viés acadêmico do livro. Lançando mão de autores como Michel Foucault, John Rawls, Robert Nozick e Elinor Ostrom, são discutidos temas como “uma nova visão de poder”, “classe social e voto”, “valores pós-materialistas”, “novos rumos da filosofia política” e “instituições políticas e desenvolvimento econômico”. O livro é concluído com uma seção que propõe realizar uma revisão dos temas estudados com exercícios discursivos e questões do ENEM e vestibulares.

Sociologia hoje é, dentre os livros analisados neste texto, o que tem mais o formato acadêmico, refletindo a tradicional organização do curso de graduação em Ciências Sociais, privilegiando os aspectos conceituais através de autores referência nos assuntos abordados. Isso não quer dizer que a obra seja inacessível ao público-alvo, uma vez que se têm o cuidado de ser escrito em linguagem didática, bem como contextualizar os conceitos apresentados, embora não tenha grandes preocupações com a questão conceitual em sua conjuntura histórica. A obra em questão representa uma proposta inovadora dentro do panorama dos livros didáticos de Sociologia, embora pareça, em alguns momentos, principalmente do ponto de vista de seus conteúdos, um trabalho entre o acadêmico e o didático.

O livro **Sociologia para jovens do século XXI**, de Luiz Oliveira e Ricardo da Costa tem uma proposta pedagógica de oferecer uma reflexão acerca dos principais temas da Sociologia na Escola Básica através de uma linguagem bastante acessível aos jovens, público-alvo da obra. É dividido em 24 capítulos organizados em 3 unidades. Destes, observando o recorte proposto neste trabalho, analisarei dois: o capítulo 13, “É de papel ou pra valer? Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo” e o 14, “O Estado sou eu. Estado e democracia”. Ambos estão situados na unidade 2 do livro, “Trabalho, política e sociedade”. Sem embargo, o capítulo 13 começa como uma breve história da cidadania, apresentando sua raiz etimológica na



Grécia clássica e Império Romano, relacionando-a como suas concepções nestes contextos históricos. Depois discute a cidadania enquanto conceito moderno, vinculado à Revolução francesa, evento que marca a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. O capítulo segue apresentando o autor “mais citado” sobre cidadania e direitos do homem – T. H. Marshall e sua divisão entre direitos civis, políticos e sociais. A seguir propõe uma breve discussão sobre o tema “cidadania, socialismo e minorias”, situando o conceito no socialismo, em perspectiva comparada com o sistema capitalista. Em seguida, a próxima seção, em olhar crítico ao capitalismo, discute a cidadania no contexto histórico recente, dando destaque “a luta que a cidadania plena sofreu” frente a hegemonia do neoliberalismo. As duas seções subseqüentes tratam da cidadania no Brasil, correlacionando o desenvolvimento histórico do país com o desenvolvimento entrecortado da cidadania entre nós.

O capítulo 14, “‘O Estado sou eu’. Estado e democracia”, inicia com uma problematização do Estado enquanto instituição que foi se transformando com o desenvolvimento da democracia. A seguir apresenta a discussão de Max Weber sobre o Estado, expondo-a de forma didática e contextualizada com a situação contemporânea. Também explica a separação entre Estado e governo, bem como compara a visão weberiana com a marxista acerca do tema. A seguir propõe uma leitura da democracia, partindo de uma questão atual, para então traçar um desenvolvimento histórico da mesma, desde a visão grega, passando pelas tradições do iluminismo e liberalismo, tal como apresenta a noção de democracia participativa, para então finalizar o capítulo problematizando o significado da democracia representativa utilizando a História recente do Brasil para tal intento.

A obra **Sociologia para o Ensino Médio**, de Nelson Tomazi, possui 23 capítulos organizados em 7 unidades. De interesse deste trabalho, temos duas unidades: “Poder, política e Estado” e “Direitos, cidadania e movimentos sociais”. Internamente, as unidades separam os temas em capítulos que abordam os temas de forma mais geral, e depois examinam como eles se manifestam no Brasil. O capítulo 10 da obra, “O Estado moderno” realiza uma exposição de cunho mais



histórico, pontuando-a com termos conceituais, abordando-o deste a tradição absolutista até suas novas configurações. No capítulo seguinte, “O poder e o Estado”, o autor expõe teorias sociológicas do Estado, dando destaque para os clássicos Marx, Durkheim e Weber. Em seguida, apresenta uma discussão mais conceitual amparada na Ciência Política, expondo teorias de autores como Burke, Schumpeter e Dahl. Na seção seguinte do capítulo, apresenta o tema da sociedade disciplinar e de controle, a partir da tradição filosófica de Foucault e Deleuze.

O capítulo subsequente, “Poder, política e Estado no Brasil” basicamente reconstrói a trajetória do Estado brasileiro, desde o período colonial até os dias atuais, aproximando-se de uma história da política brasileira. Já o capítulo posterior, “A democracia no Brasil” constrói sua narrativa amparando-se em temas tais como a luta por direitos e participação política, enfatizando a pouca consolidação da democracia brasileira, face sua jovialidade. Segue com uma exposição dos partidos políticos nacionais, com destaque para os organizados a partir da redemocratização. Na seção seguinte, “Reflexões sobre o Estado e a sociedade no Brasil, elabora seu fio condutor narrativo com temas do cotidiano da política brasileira, como o clientelismo e a corrupção.

A unidade 5 possui quatro capítulos, dois de interesse direto deste trabalho: “Direitos e cidadania” e “Direitos e cidadania no Brasil”. O primeiro destes começa com uma revisão histórica da noção de cidadania, com destaque para as concepções do tema em Marx e Durkheim, passando pela clássica formulação de Marshall acerca dos direitos civis, políticos e sociais. Em seguida, problematiza a questão da cidadania na atualidade, valendo-se da dicotomia cidadania formal x real. Sua argumentação é amparada aqui por reflexões contemporâneas, de autores como Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman. Já no capítulo “Direitos e cidadania no Brasil” o autor começa com uma narrativa histórica do desenvolvimento da cidadania entre nós, a partir da já clássica elaboração de José Murilo de Carvalho sobre o tema. Também utiliza a noção de cidadania regulada de Wanderley Guilherme dos Santos para apresentar o desenvolvimento da mesma no período entre 1930 e 1964. Depois o autor enfatiza os direitos cassados pelo regime autoritário de 1964,



para então apresentar a cidadania na sociedade brasileira contemporânea, com destaque para a Constituição de 1988.

Em linhas gerais, Tomazi constrói sua obra didática, ao menos no trecho por hora aqui analisado, articulando exposição histórica com as narrativas e ferramentas conceituais próprias da Sociologia e da Ciência Política. Se comparado com outros livros, provavelmente é o que mais usa da História como ferramenta complementar, tendo como resultado uma obra mais interdisciplinar, mas sem perder sua identidade sociológica.

O livro **Tempos modernos, tempos de Sociologia**, de Helena Bomeny et al, possui uma proposta didática bastante original: utiliza o filme “Tempos modernos”, de Charlie Chaplin, como tema motivador, propondo pensar temas desenvolvidos por sociólogos clássicos com cenas do filme. Esta proposta ocupa nove dos vinte capítulos do livro, configurando a parte II, “A Sociologia vai ao cinema”. A parte III, “A Sociologia vem ao Brasil” busca apresentar diferentes temas tradicionais das Ciências Sociais no contexto da sociedade e de autores brasileiros. Neste sentido, somente um capítulo aborda o recorte temático proposto por mim neste texto: o capítulo 17, “Participação política, direitos e democracia”. Ele começa com uma breve retrospectiva política do Brasil, com destaque para o período da redemocratização. A seguir desenvolve uma discussão acerca dos conceitos de cidadania e democracia, a partir dos cientistas sociais T. H. Marshall e Norberto Bobbio. Em seguida discute a cidadania no Brasil contemporâneo, utilizando as discussões acerca do tema desenvolvidas por José Murilo de Carvalho e Wanderley Guilherme dos Santos. Dentre as obras analisadas, **Tempos modernos, tempos de Sociologia** é, certamente, a que dá menos destaque aos temas democracia, cidadania e Estado, que pode explicado por sua proposta didática, que dedica praticamente metade do livro a estudos de autores ao invés de temáticas, indo na contramão do mercado editorial de livros didáticos no Brasil. Do ponto de vista prático, parece que tal estratégia foi bem-sucedida: é o único livro didático presente nas três edições em que a Sociologia participa do PNLEM: 2012, 2015 e 2018.



Desta forma, temos um quadro geral de livros que espelham os temas e conteúdos discutidos pela academia brasileira sobre democracia, Estado e cidadania, de forma didática e contextualizada, o que se espera de obras desta natureza. Foram verificadas abordagens mais acadêmicas, outras mais didáticas. Algumas mais tradicionais com relação a organização temática-conceitual, outras mais inovadoras.

Cidadania, democracia e Estado no ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criada em 1998. Seu objetivo inicial era avaliar a qualidade da educação nacional. Gradativamente, o papel do ENEM foi se modificando, sendo aceito como forma de ingresso ao curso de graduação de universidades privadas, inicialmente, e também a rede pública de ensino superior. Seu alcance foi se ampliando com várias medidas governamentais, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) em 2004, que tinha como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. Em 2007 é criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com a consolidação destes programas, aos poucos o ENEM foi se consolidando como a principal forma de ingresso nas **universidades públicas**. Também neste contexto é criado o Sistema de Seleção Unificada (**SISU**), gerenciado pelo MEC, que é um método onde o aluno se cadastra e pode fazer buscas por cursos e universidades públicas de sua preferência das quais tenham aderido o ENEM como forma de seleção dos candidatos, desde que sua nota no exame nacional permita o acesso.

O ENEM usa como método de avaliação a teoria da resposta ao item (TRI). Esta teoria se baseia em modelos matemáticos que representam a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item como função dos parâmetros do item examinado, e da habilidade em questão, previamente selecionada. Tal modelo baseia-se na noção que indivíduos com maior habilidade (domínio de uma ha-



bilidade específica) possuem maior probabilidade de acertar ao item e que esta relação é não linear (ANDRADE e VALE, 1998). Em 2009 o INEP faz uma reformulação de sua matriz de habilidades, que passa se relacionar com quatro grandes áreas de conhecimento, dentre elas as “Ciências Humanas e suas tecnologias”, que englobam Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Nesta matriz constam trinta habilidades a serem medidas pelo aluno que faz a avaliação, que são agrupadas em seis “áreas de competência”. Desta forma, todo item é elaborado pela equipe do INEP a partir de uma habilidade dentre estas trinta, sendo que em todas as edições, desde 2009, há ao menos um item de cada habilidade. Em tese, estas habilidades podem ser exploradas por quaisquer olhares de cada uma das disciplinas das Ciências Humanas (CHs), com exceção de algumas habilidades específicas do campo geográfico, bem como itens de caráter interdisciplinar.

Segundo Fraga e Matioli (2015), a Sociologia está presente no ENEM de quatro formas distintas:

1^a) indiretamente, na interface com a redação; 2^a) como pano de fundo, contextualizando questões das outras disciplinas de Ciências Humanas; 3^a) de maneira interdisciplinar, quando a resolução de uma questão depende da interseção entre a Sociologia e, pelo menos, mais uma disciplina; 4^a) em questões que apresentam um texto de cunho sociológico a ser interpretado, isto é, não há cobrança sobre o aluno do que chamamos de conhecimento prévio da matéria para sua resolução.

Os autores demonstram uma visão crítica da Sociologia no exame e nos vestibulares em geral, assinalando que a disciplina vem perdendo sua liberdade “na escolha dos conteúdos, do aporte teórico e metodológico e dos caminhos para se ensinar Sociologia”, em troca de legitimidade via enquadramento, onde a natureza epistemológica passa ser sugerida ou mesmo indicada, principalmente por documentos oficiais.

Sem embargo, observando especificamente o campo da Ciência Política – escopo deste trabalho – embora outras habilidades pos-



sam ser exploradas, temos três que poderiam ser consideradas com mais aderência:

- H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
- H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.
- H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

Vale salientar que a habilidade 12 está inserida na competência da área 3: “Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. E as habilidades 22 e 24 na área 5: “Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade”.

Entre 2009 e 2016, tivemos várias aplicações do exame por parte do INEP, sendo que temos disponíveis ao todo 16 provas de CHs e suas tecnologias no site do instituto³, totalizando 720 itens diferentes, o que configura um universo bastante consolidado sobre o formato da prova, bem como seu desenho pedagógico e institucional. Destes itens, quando observado quantos abordam os temas de cidadania, democracia e Estado pelo olhar da Ciência Política (mesmo que em situação de interdisciplinaridade) temos:

3 <http://inep.gov.br/provas-e-gabaritos>



Tabela 1 – Itens com cidadania, democracia e Estado nas provas do Enem (2009-2016)

Ano	Total de edições da prova	Total de itens de CH por ano	Itens com cidadania, democracia ou Estado
2009	1	45	3
2010	2	90	9
2011	2	90	5
2012	2	90	6
2013	2	90	8
2014	2	90	6
2015	2	90	5
2016	3	135	8
Total	16	720	50

Fonte: Pesquisa, classificação e elaboração do autor.

Desta forma, afere-se que aproximadamente 7% dos itens de Ciências Humanas e suas tecnologias abordam os assuntos supracitados. Para tal classificação, analisei todos os itens, observando como texto-base e enunciado criavam uma problematização que pudesse ser considerada aderente aos temas a partir do olhar da Ciência Política, mesmo que de forma interdisciplinar. Assim, não basta que o autor do texto-base seja associado a uma determinada disciplina para que se configure tal classificação. Também é importante salientar que nem todos os itens classificados foram construídos a partir das três habilidades destacadas acima, embora exista uma tendência de maior aderência às mesmas.

Os itens em si são marcados por uma grande heterogeneidade, em consonância com o estilo de ENEM de usar textos-base para criar uma problematização acerca das habilidades escolhidas. Embora a prova de CHs tenha perdido sua tendência a oferecer a resolução das questões via mera interpretação, forçando o aluno a invocar



os conhecimentos e habilidades das disciplinas, ao que parece o nível de dificuldade da prova ainda não é alto, no que diz respeito ao domínio destes conteúdos.

Via de regra, basta ao respondente conhecer apenas os assuntos (como cidadania e democracia) de forma bem superficial para seja possível responder corretamente. Ainda há uma cobrança maior dos conhecimentos históricos e geográficos, em comparação com a Sociologia (inserida aí a Ciência Política) e a Filosofia. Apesar de existir um imaginário da crescente importância da Sociologia no ENEM (FRAGA e MATIOLLI, 2015), os dados mostram uma certa estabilidade ao longo das edições, ao menos se circunscrevemos a análise aos temas da Ciência Política.

Assim, temos que, embora seja um dos assuntos que não ocupem o centro das preocupações da prova em relação ao seu conteúdo, pode-se dizer que há um lugar cativo dos conhecimentos de Ciência Política (dentro dos parâmetros propostos neste trabalho) nas provas do ENEM. Isso caminha, mesmo que timidamente, de acordo com o crescente (até o momento) movimento de consolidação da Sociologia no panorama geral do Ensino Médio no Brasil, ao qual a Ciência Política está vinculada.

Considerações finais

Como visto, pode-se afirmar que existe uma presença da Ciência Política demarcada na Escola Básica, ainda que muito há de se desenvolver neste sentido, seja via melhores condições de formação do professor, seja mais pesquisas específicas sobre o tema. Como palavras finais, gostaria de retomar minha observação acerca da natureza heterogênea do Ensino Médio, caracterizado por uma grande quantidade de disciplinas da grade, configurando o eterno desafio de conciliar o tempo, a realidade escolar com os diferentes temas (MAGALHÃES, 2012).

Pois, mesmo neste espaço diminuto – e agora ameaçado – muito têm se feito no Ensino de Sociologia na Escola Básica. Ainda considerando que a consolidação da disciplina não pode ser feita de modo



acrítico, as pesquisas sobre o tema têm aumentado consideravelmente. Neste sentido, os "saberes da prática" podem ter um papel importante na contextualização dos conhecimentos a serem trabalhados, mas não podem ser o centro da reflexão a ser feita em sala de aula, reafirmando a necessidade de um maior desenvolvimento do campo.

E, neste sentido, volto a afirmar a importância que o ensino dos conhecimentos da Ciência Política tem para que o Ensino Médio seja uma etapa da educação em que o aluno tenha realmente acesso a ferramentas teóricas adequadas para construir concepções próprias e originais sobre a sociedade na qual ele está inserido e refletir sobre as relações de poder que permeiam a ação humana. Com isto, tem-se que os estudos de Ensino de Sociologia e Ciência Política podem vir a contribuir para um maior aperfeiçoamento da prática docente, sabendo-se que, como salientam Bodart e Lopes (2017), a presença desta área de conhecimento na escola não significa um trato sob a perspectiva analítica da Ciência Política de modo que, uma agenda de pesquisas permanece aberta, sendo este trabalho uma modesta contribuição para o desenvolvimento da mesma.



Referências

ANDRADE, D.; VALLE, R. Introdução à Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.18, pp. 13-32, 1998.

BODART, C.; LOPES, G. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, pp. 131-152, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ensino Médio. Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia (OCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DESTERRO, F. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Rio de Janeiro, 2016. [Dissertação de Mestrado].

FRAGA, A.; MATIOLLI, T. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. **Em tese**, v. 12, n. 2, pp.103-123, 2015.

MAÇAIRA, J. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. Rio de Janeiro, 2017. [Tese de Doutorado].

MAGALHÃES, A. Para além dos conceitos: pensando práticas e métodos de ensino de Ciência Política no Ensino Médio. In: **8º Encontro da ABCP**, Gramado, 2012.

RIBEIRO, A. et Al. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS; A. OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. Pp. 49-59.



SANTOS, M. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e Ensino em debate: experiência e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. Pp. 131-180.

SANTOS, M. **Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca de um mapa comum**. Percursos. Florianópolis, v.13, n.1, pp.40-59, jan./jun. 2012.

SARANDY, F. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil**. Rio de Janeiro, 2004. [Dissertação de Mestrado].

Livros didáticos

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A; MOTIM, B. L. **Sociologia**. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2013.

BOMENY, H; FREIRE-MEDEIROS, B; EMERIQUE, R. B. et Al. **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. Manual do Professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H; BARROS, C. R. **Sociologia hoje**. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI**. Manual do Professor. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, A; LOUREIRO, B; MIRANDA, C. et Al. **Sociologia em movimento**. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2013.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2013.



SEGUNDA PARTE

Experiências e recursos didáticos e Ensino de Sociologia





LABORATÓRIO DE HUMANIDADES COMO ESPAÇO DE INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO

MARCELO DA SILVA ARAÚJO

Introdução

Em 2012, numa reunião do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, ocorreu acalorado debate sobre as dificuldades de fazer pesquisa com os estudantes do 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio¹. Tais dificuldades não se referiam tão somente às limitações de compreensão dos estudantes envolvidos – por sinal, naturais, em razão de sua idade e da pequena carga horária da disciplina nestes níveis de ensino –, mas, sobretudo, deviam-se aos entraves estruturais e materiais (falta de investimento, bolsas de pesquisa etc.) e ocupacionais (uma carga horária total pesada, com muitas turmas, o que obstaculiza sobremaneira outra atividade para além da regência).

A certa altura, um colega afirmou “eu consigo fazer pesquisa com os meus alunos”, detalhando, por alguns minutos, os procedimentos de que se utilizava e os resultados já obtidos. Não havia, na verdade, nada de mágico em seu relato, porém ficamos, eu e outros colegas, nos questionando os porquês de não conseguimos realizar semelhantes pesquisas em nossos *campi*, densificando o fazer pedagógico e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Já existia naquele mesmo ano de 2012, no *campus* Niterói, um espaço chamado Laboratório de Humanas, que congregava os componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia².

1 Este texto é uma versão revista e ampliada do artigo “Interdisciplinaridade e formação crítica no Ensino Médio: o caso do LabHum”, publicado na Revista EDUCA, v. 3, n. 6, 2016.

2 Além do LabHum, existem outros 8 laboratórios nos *campi* do Colégio Pedro II, abrangendo áreas como direitos humanos, imagens, pesquisa, extensão e ensino.



Contudo, este laboratório não era oficial, uma vez que não estava portariado, como dizemos, pelo setor competente do Colégio. Nesse contexto, o Laboratório promovia, portanto, atividades rarefeitas e sem o respaldo da instituição. Esta rarefação reduzia sua atratividade junto aos professores envolvidos, no que tange, por exemplo, à promoção de ações conjuntas, já que estas demandavam tempo e uma inflexão disciplinar que pouco interessava diante do contexto.

Com a transformação do Colégio Pedro II em Instituto Federal (IF) – e, de certo modo, a partir da motivação da reunião departamental descrita, reproduzida para os colegas de Filosofia, Geografia e História –, os professores das mencionadas áreas, juntamente com os professores de Língua Portuguesa, uniram esforços para que, a partir da proposição de um projeto e de sua tramitação bem sucedida, fosse criado o Laboratório de Humanidades, doravante LabHum, nome levemente distinto do original, o qual passou a organizar ações pedagógicas envolvendo os estudantes do *campus*. Finalmente institucionalizado em 2015, através de uma portaria de criação, o LabHum desde então se propõe a ser um ambiente de produção de conhecimento que está para além da sala de aula.

Pretendo, neste texto, portanto, discutir como este espaço interdisciplinar³ de produção didático-pedagógica efetua o diálogo entre as disciplinas que o compõem, de forma a mostrar aos estudantes que o conhecimento das Ciências Humanas é inerentemente integrado, a despeito das especificidades praticadas nos direcionamentos programáticos.

Assim, viso explicitamente franquear uma colaboração aos leitores no que tange à socialização de experiências exitosas na relação ensino-aprendizagem. Desta maneira, o compartilhamento dos resultados de atividades como o Cinelabhum, os cursos de extensão com temáticas jovens e a Iniciação Científica Júnior, para citar alguns exemplos, podem inspirar professores para a realização de

3 A concepção de interdisciplinaridade aqui defendida é aquela definida, do ponto de vista epistemológico, por Gonçalves (2000: 71). Diz a autora que “a interdisciplinaridade consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação de duas ou mais disciplinas. Seu processo pode ir da simples comunicação de ideias à integração recíproca das finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e formas de organização e sistematização do conhecimento”.



ações e iniciativas que, em parceria criativa com os estudantes, frutifiquem na busca pela construção de uma educação crítica e coletiva.

“Do ponto de vista da Sociologia”: a especificidade conjuntiva da ciência de Durkheim, seus percursos e sua contribuição

Creio que o título desta seção, ao fazer referência a um já clássico texto de Clifford Geertz, “Do ponto de vista dos nativos”, tornado capítulo seminal para a compreensão do trabalho de campo em Antropologia, aponta para o cabimento de uma curta digressão acerca do aparecimento da Sociologia na educação brasileira. Nele, procurarei explicar a importância da instituição sobre a qual discuro, o Colégio Pedro II, e, ao mesmo tempo, clarear a interdisciplinaridade aqui referida a partir do olhar e do fazer de um professor de Sociologia.

O Colégio Pedro II deve ser lembrado como uma das primeiras portas de entrada do Ensino de Sociologia no contexto educacional formal brasileiro, tendo o professor Delgado de Carvalho como primeiro catedrático da disciplina⁴. Este professor, de acordo com Soares (2009), que analisou suas obras, já expressava, em fins da década de 1920, uma preocupação em relacionar o estudo da disciplina aos problemas da sociedade brasileira.

De lá para cá, sabe-se que a Sociologia claudicou no currículo do Ensino Básico. Garantida como obrigatória em 1931, pela Reforma Francisco Campos, ela perde, em 1942, este lugar no lastro da Reforma Capanema. Nas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) seguintes – respectivamente, em 1961 e 1971 –, reafirma-se, num momento, e volta-se, noutra, a retirar a Sociologia do Ensino Básico. Nesta última LDB, inclusive, a disciplina “deixa de ser obrigatória e passa a figurar num rol de 104 disciplinas optativas”. O então ensino secundário transforma-se em “ensino profissionalizante, deixando pouco espaço para as Ciências Sociais [e] a

4 De acordo com Alves e Costa (2006: 32), a institucionalização da disciplina nos estudos secundários deu-se no Atheneu Sergipense, em 1892, com a denominação de “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. Contudo, como veremos, foi somente em 1925, no Colégio Pedro II, que a Sociologia se tornou uma cadeira autônoma.



Sociologia praticamente desaparece das escolas” (Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Universitária do NEPCS, 2015).

Em 1989, para o caso do Rio de Janeiro, o ensino de Sociologia passa a vigorar, através do parágrafo 4º do Artigo 314 (atual 317) da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, como disciplina obrigatória em todo o território nos “currículos de 2º grau” da rede pública e privada. Em caráter nacional, no entanto, somente em junho de 2008 foi sancionada a lei determinando sua entrada definitiva na composição da grade curricular do Ensino Médio, o mesmo tendo acontecido à disciplina Filosofia⁵.

A história acidentada da permanência da Sociologia na Educação Básica fez, de certo modo, com que ela se reinventasse e, de disciplina fundamentalmente acadêmica, atualizasse seus referenciais e ferramentas pedagógicas para sua inserção definitiva neste nível educacional. Juntamente com isso e no contexto aqui discutido, a Sociologia acabou “tomando as rédeas” do diálogo com outras disciplinas neste fazer. Assim, a Sociologia apresenta-se como uma disciplina que sabe, talvez melhor que outra qualquer do Ensino Básico, interagir e transitar entre temas e abordagens que, embora não sejam academicamente seus, pela divisão consensual dos objetos, prestam-se a uma análise ou colaboração do seu olhar, o olhar sociológico.

Deste modo, a noção e a prática da interdisciplinaridade podem ser introduzidas, de maneira estratégica e por intermédio de um laboratório, e capitaneadas pela Sociologia – o que não significa, que fique claro, monopolizadas por ela – enquanto ciência que consegue, dada a sua plasticidade (no sentido da competência para articular os temas mais diversos), aglutinar saberes e competências de disciplinas irmãs.

Desejo, na próxima seção, tecer algumas considerações sobre a importância da pesquisa nos espaços elementares de formação, as es-

5 No caso do Colégio Pedro II, vale a pena uma menção. Além do respeito óbvio à lei com dois tempos semanais de aula da disciplina Sociologia, a disciplina Ciências Sociais está comportada na grade do Ensino Fundamental do 7º ao 9º ano. Em ambos os casos, Ensino Médio e Ensino Fundamental, há livros didáticos confeccionados pelos próprios professores: no caso do Ensino Médio, um livro de projeção nacional foi adotado pelo MEC via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015-2017) e, no caso do Fundamental, uma obra coletiva também foi oficialmente adotada pelos *campi*, com possibilidade de ser adotada por outras unidades escolares e redes.



colas. Partindo do reconhecimento do potencial da Educação Básica para a pesquisa científica e da reconfiguração da identidade do estudante para estudante-pesquisador, é possível aprofundar elementos detectados como oportunos e necessários que demonstram a prática da pesquisa não deve ser conduzida, mas precisa ser motivada.

A pesquisa na escola básica

É corrente, na reflexão sobre o ensino, acreditar, como lembra Salvucci (2006: 68), recuperando uma frase atribuída a Santo Agostinho, que “o professor não ensina sozinho, mas depende também do aluno e, sobretudo, de uma verdade comum aos dois”. Nesse sentido, reconhece-se e defende-se nos meios educacionais a importância de um trabalho que enfatize a participação contínua de estudantes e de professores para que, juntos, ressignifiquem um trabalho pedagógico desafiante e inovador.

E tal participação contínua de estudantes e professores requer propostas que envolvam os primeiros em e com trabalhos pedagógicos que contribuam para suprir a sua própria formação. Desta forma, por meio do exercício dos temas das Ciências Humanas, está implícita uma determinada concepção de sociedade e das relações sociais que propiciam ao estudante, este ente que estudará a si mesmo enquanto ser social, a reflexão sobre o modo de produção de sua existência.

Tal concepção veicula, naturalmente, uma compreensão de conceitos, conteúdos e processos didáticos básicos de aprendizagem, sem as quais o cotidiano torna-se repetitivo e reprodutivista no sentido mais amplo do termo. Daí, mesmo que a formação da(o) estudante seja baseada numa leitura crítica da realidade, tornar-se-á inócua se não concretizar, nela própria, a elaboração do conhecimento prático de conceitos imprescindíveis.

Essa participação contínua de estudantes e professores requer, também, igual compreensão de conceitos, conteúdos e processos, da dimensão da pesquisa, que funciona como embasamento para alcançar tal compreensão. A pesquisa independe, como parte constitutiva de toda e qualquer etapa de ensino-aprendizagem, da



escolha da habilitação universitária futura⁶, já que seu primado básico é a necessidade de construção de conhecimentos e não somente sua reprodução.

O papel que cumpre a pesquisa na escola, ferramenta essencial para a construção de uma consciência crítica, “deveria ser componente obrigatório de toda proposta pedagógica emancipatória”, pois habilita o educando a não mais “copiar ou simplesmente analisar a realidade, mas construir, de acordo com nossos anseios, uma realidade nova” (PEÇANHA e OLIVEIRA, 2016: 56). Ainda de acordo com as autoras tem-se que

[...] percorrendo caminhos teóricos e práticos ao mesmo tempo, a pesquisa como prática escolar permite a passagem do educando de objeto a sujeito através de um processo de autoconhecimento, num fenômeno de autodiagnóstico com base no pensamento crítico.

O desafio, como diria Monteiro e outros (2012: 256), é “ensinar a arte de pesquisar, focando nas técnicas de pesquisa nas Ciências Sociais”, uma vez que a formação articulada entre ensino e pesquisa, na relação educador-educando, se pauta na pesquisa atualizada da realidade social e, por consequência, na positivação do ensino como ensino de qualidade.

Não há, pois, dúvida de que o conhecimento em Ciências Humanas beneficiará o educando do Ensino Básico na medida em que lhe permitirá uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. Para ele, o educando, a pesquisa provê – ou, pelo menos, apura – a capacidade de raciocínio, de questionamento, do confronto de outras fontes e experiências. Confere, enfim, habilidades que se adquire ao ser treinado a ver os mesmos panoramas a partir de diferentes perspectivas.

E sobre a realidade social, em si mesma dinâmica e complexa, seu estudo e o conhecimento equipa seu detentor para a compreensão

6 Trata-se, naturalmente, de uma verdade o fato de que os estudantes que participam das atividades vinculadas ao LabHum têm uma inclinação para a escolha profissional na área de Ciências Humanas e Sociais. Entretanto, a frase “independe da escolha da habilitação universitária futura” tem o caráter de generalizar a área do saber, referindo-se à importância em si da pesquisa.



dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade.

Essa competência fornece os elementos necessários para a formação de uma pessoa e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação. Esta capacidade pode ser compreendida pelo intermédio do debate sobre os laboratórios temáticos na e para a Escola Básica, notadamente os de humanidades.

Sobre laboratórios: fundamentação, reflexão e funcionamento

No plano geral, os estudos de laboratório assumiram centralidade na explicação dos fatos científicos nas últimas duas décadas. Os laboratórios converteram-se num dos pontos mais instigantes, mas também mais controvertidos do desenvolvimento da abordagem sociológica do problema do conhecimento.

É indiscutível, hoje, o progressivo reconhecimento analítico que as circunstâncias do laboratório não são responsáveis somente pela produção do conhecimento científico, mas também pela configuração do próprio contexto social. Não existe uma “racionalidade exclusiva do laboratório” (MATTEDI, 2007: 58): examinar os significados que sustentam a fabricação do conhecimento no laboratório é olhar o conteúdo do racionamento prático dos cientistas.

Entre os intelectuais que discutem a importância do laboratório, há consenso de que ele, o laboratório, é uma oficina de trabalho científico que descreve esta atividade, a científica, como uma ordem de práticas que existem dentro de um contexto temporal (LYNCH *apud* MATTEDI, 2007: 58). Os laboratórios não são somente o lugar de manipulação técnica dos fatos científicos, mas também o lugar onde os fatos são construídos simbólica e politicamente por meio de “recursos retóricos e estratégias de persuasão” (MATTEDI, 2007: 65) empregadas pelos cientistas para formação de alianças e mobilização de recursos. Assim, a análise da produção de conhecimento no laboratório revela o quanto as operações de sua produção são mediadas simbolicamente, impac-



tando, com esta constatação, no sentido que as Ciências Sociais fazem de si mesmas.

Os laboratórios compreendem instrumentos de reconfiguração das ordens natural e social na medida em que os experimentos separam os objetos de seu mundo natural para reinstalá-los num espaço socialmente construído. Ele, o laboratório, no seu sentido amplo de local de experimentação, apresenta-se, na opinião de OLIVEIRA (2006: 178), “como um invólucro que ganhou certa autonomia no quadro de referência do imaginário comum”. E o que dizer da importância dos laboratórios escolares?

Moisés Oliveira (2006: 179), estudioso do tema, defende a necessidade de visitar o laboratório escolar para “descrever o que é feito neste local específico”. Ou seja, a especificidade deste espaço de experimentação deve promover a superação da “crença das atividades escolares de laboratório como simples correias de transmissão de conhecimentos experimentais” (OLIVEIRA, 2006: 163). Nessa acepção, o laboratório escolar tem o potencial de se mostrar mais como local de produção cultural que de reprodução, uma vez que converte a observação e o papel do observador, o estudante, num elemento central da abordagem sociológica do conhecimento.

Na esteira desta forma de compreensão é que podem ser discutidos os laboratórios de pesquisa e extensão em humanidades.

Em linhas gerais, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão por meio de ações implementadas no âmbito dos laboratórios de humanidades na Escola Básica visa assessorar os estudantes dos níveis fundamental e médio por meio de minicursos, atendimento direto, consulta, encontros, oficinas, palestras, divulgação de eventos e congressos etc. É mais uma vez é Maria Salvucci quem nos oferece uma instigante passagem retirada de Manacorda (1990 *apud* SALVUCCI, 2006: 69). Nela, o consagrado autor nos explica que

[...] em nossos dias a lógica científica está presente, progressivamente, no cotidiano do estudante, uma vez que todas as atividades práticas se tornaram complexas e as ciências se imiscuíram, a tal ponto, na vida diária que a prática tornou-se teórica e a teoria tornou-se prática.



Logo, a existência dos laboratórios temáticos facilita a articulação, para os estudantes, entre o conhecimento teórico e prático supervisionado pelo professor, na elaboração de um saber-fazer pedagógico crítico e sólido.

Tais espaços tornam-se, também, um importante ambiente no qual os estudantes podem colocar em prática os conteúdos organizados sobre temas e conceitos que constituem os currículos dessa área, em especial nos três anos do Ensino Médio. Ou seja, o laboratório é um espaço privilegiado para uma dinâmica de realimentação daquilo que, da parte do professor, se quer ensinar diante do interesse dos estudantes nos temas abordados e nas suas iniciativas de pesquisa. Desse modo, este pode ser compreendido como o local do fazer pedagógico de uma parte e de outra no qual se produz de forma continuada a transposição didática das pesquisas acadêmicas e sua publicização na forma de divulgação científica.

De acordo com Corrêa (2012: 5-6), para atender aos imperativos do levantamento de dados, entrevistas, consultas, registros etc., atividades que exigem investigação e organização do material de apoio e procedimentos compreendidos como constituintes das práticas laboratoriais em Ciências Humanas, poder-se-ia citar que o manuseio direto da realidade empírica que constitui o objeto das práticas profissionais nessa área do conhecimento pode ser realizado a partir do contato com

documentos (históricos, técnicos, jurídicos, cartográficos, biográficos, literários, censitários etc.); dados sociais (quantitativos e qualitativos de diferentes órgãos de pesquisa); bibliografia especializada (digital e impressa); filmografia relevante (documentários e ficção); banco de dados (públicos e produzidos pelo próprio laboratório); programas de computador específicos para pesquisa (para tratamento estatístico e para organização de dados qualitativos, construção de bibliografias específicas, tratamento de documentos digitalizados e de imagens, edição de relatórios de pesquisa, divulgação científica, realização de trabalho colaborativo etc.).



De igual maneira, ainda de acordo com o referido autor (CORRÊA, 2012: 5-6), os laboratórios de humanidades se colocam objetivos específicos que podem ser listados como

[...] divulgação científica na área de ciências humanas; capacitação do estudante de Ensino Médio em técnicas de gerenciamento de projetos, construção de banco de dados, arquivamento de documentos relevantes, utilização de equipamento audiovisual para fins científicos, produção de textos técnicos e de divulgação; desenvolvimento de uma visão crítica fundamentada nos princípios éticos e legais que fundamentam a pesquisa em ciências humanas no Brasil; promoção das ciências humanas como prática profissional através dos trabalhos desenvolvidos no laboratório e participação de eventos científicos dessa área no Brasil e no exterior; iniciação científica na área de ciências humanas como uma articulação entre o ensino e a pesquisa.

Outros autores, como os referidos Monteiro et Al (2013: 258), preferem uma descrição mais “econômica” dos afazeres do laboratório. Para eles, este espaço deve trabalhar com “pesquisa de caráter qualitativo a partir de recursos e técnicas de coleta de informações como as entrevistas e a metodologia da história oral”. Estas formas de captação e tratamento dos dados da realidade têm por função permitir a compreensão “do universo cultural e de significados desses agentes [entrevistados]”, com a finalidade de “fortalecer a relação dialógica entre teoria e prática”.

Mas mesmo nesse viés mais “econômico”, eles prestam grande contribuição à discussão sobre a função e a prática dos laboratórios ao nos lembrarem, nas pesquisas que neles têm lugar, que as escolhas metodológicas, teóricas e os conteúdos escolhidos não são desinteressados, mas sim “obedecem a uma lógica, uma ideologia, uma maneira de olhar o mundo” (2013: 260).

A implantação de laboratórios de humanidades soma, no que tange à integração de diferentes disciplinas da prática de ensino. Nesse entendimento, a ação pedagógica (que pode, por exemplo, estar baseada em eixos temáticos) que articula a teoria à prática va-



loriza a promoção de vários saberes relacionados à educação, sem perder a visão epistemológica do objeto em questão nem perder de vista o rigor acadêmico, a prática interdisciplinar deve se tornar comum na produção do conhecimento.

Isso porque um laboratório destinado à prática no campo das Ciências Humanas consiste, nesse sentido, na oferta das ferramentas tecnológicas, meios de coleta e armazenamento de dados, material atualizado de referência, entre outros. O aprendizado dessas ferramentas é mobilizado para a produção de pesquisa na área sociológica, histórica, geográfica, filosófica e das linguagens (coadunadas sob a rubrica do ensino da Língua Portuguesa), que permite a apuração, avaliação, diagnósticos e prognósticos de caráter quantitativo e qualitativo, tanto de questões atuais, quanto históricas e universais que caracterizam o ser humano e suas sociedades, tomados como objetos pelas Ciências Humanas.

Pela sua própria natureza, o laboratório de humanidades complementa o currículo na direção do conhecimento da realidade social e política do Brasil e da cidade, assim como se organiza em torno de atividades que promovem os princípios da proteção e defesa civil e difundem os “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos”, bem como “de respeito ao bem comum a partir de um acompanhamento ativo e participativo na própria dinâmica democrática” (CORRÊA, 2012: 5-6).

Por fim, pensado para promover simultaneamente um esforço de transposição pedagógica dos conhecimentos recentes e sua transcrição em uma linguagem que se aproxime da utilizada pelos especialistas em divulgação científica (mas sem perder o objetivo educacional, isto é, formação para a cidadania e para o trabalho), cabe aos laboratórios de Ciências Humanas subsidiarem os aprendizes com um conjunto de métodos e de técnicas de pesquisa, mostrando-lhes os passos iniciais da arte de pesquisar.

Portanto, o papel do professor nesse laboratório caracteriza-se por sua contribuição para uma melhor sistematização dos temas, sejam eles contemporâneos ou herdados da tradição.



Laboratório de Humanidades no Colégio Pedro II: experiência de formação crítica no Ensino Médio

A composição deste texto foi pensada para se movimentar do particular (a reunião de departamento) para o geral (as ponderações críticas e interpretativas sobre o valor dos laboratórios de humanidades no Ensino Básico), voltando para o particular (a experiência do LabHum, *campus* Niterói do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro).

Assim, este é um relato cujo objetivo é socializar experiências exitosas de produção do conhecimento, mas também as dificuldades e entraves na lida pedagógica que é a docência no Ensino Básico.

A proposta da noção de interdisciplinaridade envolvendo o LabHum está suposta em documentos institucionais do Colégio, especialmente em seu Projeto Político Pedagógico⁷. Neste documento, que é do ano de 2002 (mas cuja atualização está em fase de finalização), explicita-se seu objetivo de

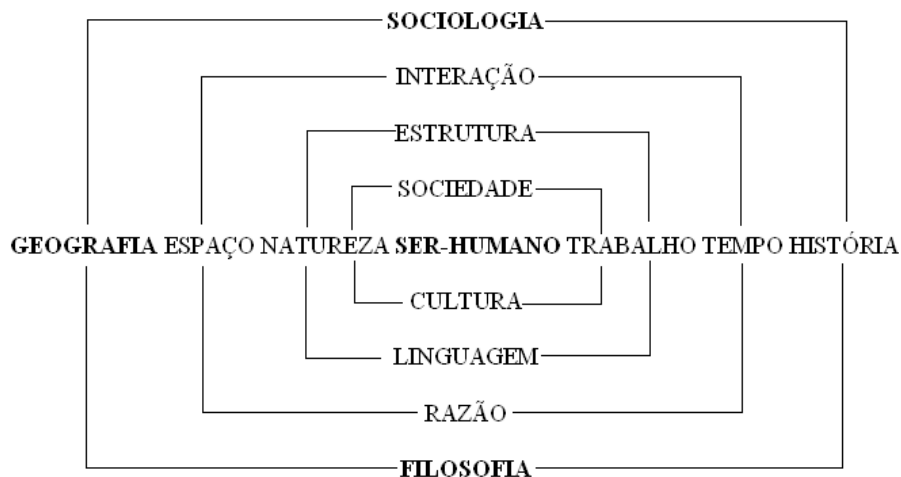
[...] formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade.

Crítica, ética, política, igualdade, estética, diversidade são conceitos claramente partilhados pelas áreas que compõem o LabHum e, nesse sentido, as formas de concretização via pesquisa de seus conteúdos só se tornam possíveis entrelaçando-as e integrando-as de forma conexas. O diagrama abaixo dá uma ideia de como isto é possível:

7 Antes mesmo desta reafirmação interna, encontramos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, Art. 3º, os fundamentos do ensino. Pode-se destacar nele o item XI, a vinculação entre a “educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, que viabiliza e incentiva a pesquisa como forma de aprofundar esta relação triádica.



Figura 1 - Categorias conceitos interdisciplinares



Fonte: Colégio Pedro II, 2002: 242.

Desejo destacar 5 programas que se desenrolam no Labhum: Cinelabhum, Extensão, Iniciação Científica Júnior, Monitoria e Ensino Colaborativo.

Cinelabhum

Trata-se da prática de exibição de filmes de interesse coletivo, mas especialmente discutindo temas importantes na promoção do reforço à formação crítica dos educandos.

Com agendamento e divulgação do filme a ser exibido com antecedência mínima de 10 dias, este programa funciona com a definição prévia, por intermédio de uma reunião do Laboratório, da equipe pedagógica que está na vez, de forma a organizar internamente (para os docentes e a administração do *campus*) e externamente (estudantes e comunidade escolar, que, nesse caso, é quase integralmente composta por ex-alunos) as condições para sua realização.

Esta equipe tem liberdade para convidar ou não um debatedor de fora do universo escolar, com vistas a qualificar as discussões, produzindo um olhar mais acurado sobre o assunto em pauta.



A diretriz acordada é de que sempre haverá docentes de pelo menos duas outras equipes assistindo ao filme, não somente para fazer presente as referidas equipes, mas também para demonstrar, junto aos estudantes, a unidade do corpo docente que forma o Laboratório.

Da mesma maneira, o evento deve ser registrado em imagens (filmagem ou fotografia), de forma a se constituir uma memória sobre as atividades realizadas, o que também é feito através de listas de presença e documentação dos próprios estudantes, e de um relatório confeccionado pelo proponente para fins de comprovação burocrática junto aos setores competentes.

O Cinelabhum tem funcionado como um modo de instrumentalizar discursivamente os estudantes, capacitando-os a fazer associações entre as interpretações emitidas pelos demais presentes, debatedor e espectadores, e a articulação com as teorias das diversas disciplinas envolvidas nas aulas.

Visto por esse lado, os estudantes acabam se empoderando não somente quanto ao aspecto cognitivo do aprendizado formal, mas também com a voz que lhes é dada para descortinarem, através do filme de ficção ou documentário, as relações e urdiduras da realidade social.

O Cinelabhum funciona, pois, como um instrumento pedagógico e didático para, em seu aspecto mais óbvio, fixar conteúdos, e, em sua vertente mais ampla e qualitativa, lapidar o potencial retórico de jovens que, pela via do visionamento supervisionado de um produto cultural de mídia, efetuam ligações entre o conhecimento teórico e sua aplicação no contexto envolvente.

Extensão

Esta atividade segue os mesmos parâmetros da já tradicional extensão universitária: oferta de curso ou oficina de curta duração, com previsão (mas não obrigatoriedade) de trabalhos finais e de conferência de certificados.

Com um direcionamento mais teórico-conceitual, os cursos servem também como um aprofundamento em questões pontuais que podem contribuir tanto nos exames de seleção universitários,



para o caso de serem estudantes da 3ª série do Ensino Médio, como também como reforço da compreensão de temas que são objeto dos conteúdos dados nas aulas regulares – ou mesmo para saciar buscas pessoais sobre conhecimentos variados. Porém, os cursos têm, sobretudo, de desenvolver a consciência compreensiva e crítica sobre a realidade social, bem como, num nível mais ou menos profundo, de intervir nela.

No momento em que escrevo⁸, o departamento de Sociologia finalizou a execução de um curso que discutiu gênero e mídia intitulado “Desmanipulando a mídia: gênero, ideologia e comunicação”. A proposta, em consonância com debates fundamentais para a formação cidadã e crítica dos jovens estudantes, é desvelar os conteúdos veiculados nas redes sociais, sobretudo as que têm, “implícita”, formas de estereotipia e preconceito contra a mulher.

Nesta mesma equipe, a de Sociologia, está prevista a realização de outros 3 cursos: “Arte contemporânea sob uma perspectiva feminista”, “Formação do Estado e dos Governos” e “Cultura e relações raciais”.

O curso livre “Arte contemporânea sob uma perspectiva feminista” é uma parceria entre a equipe e duas professoras da UFRJ. É voltado para estudantes de Ensino Médio e professores interessados. Em sua fundamentação, a proposta de apresentar e indagar junto a(o)s aluna(o)s o que ainda resta das desigualdades de gênero não apenas na produção e no discurso artístico, mas também no próprio olhar do(a) espectador(a), dada a intensificação do estudo e do debate sobre as questões de gênero nas últimas décadas, bem

8 Este relato é feito em 2017. Mas vale a menção de um curso oferecido em 2013, intitulado “Sociologia Urbana: século XIX e primeira metade do século XX”, tido como marco das ações de extensão. Nele, a “pegada” teórico-conceitual bem delineada proporcionou aos estudantes das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio um fazer autônomo de pesquisas baseadas em experiência de campo. Mas a consensual contribuição deste curso foi seu caráter dialógico em múltiplos planos. Especialmente no da reaproximação de ex-alunos, então já universitários de cursos diversos (História, Ciências Sociais, Sociologia e Filosofia, bem ao gosto do Laboratório), que participaram na condição de professores e orientadores. Estudando e discutindo autores tidos como fundamentais que contribuíram com a formação do pensamento sobre a cidade, sua trajetória histórica, formas de apresentação e sobre como os cidadãos afetam e são afetados por ela, muitos dos participantes acabaram optando pelas áreas que estão, de uma forma mais ou menos intensa, associadas à Sociologia em suas trajetórias acadêmicas de nível superior.



como as inúmeras rupturas ocorridas na esfera da arte ao longo dos séculos (sobretudo o advento da arte moderna e, posteriormente, a radicalização das propostas artísticas dos anos de 1960 à atualidade). O curso prevê a inserção no Programa de Educação Popular fomentado pela referida Universidade.

No curso “Formação do Estado e dos Governos”, também oferecido por uma professora da UFRJ (esta ligada ao Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano), o objetivo é discutir dimensões essenciais da vida em sociedade, como o debate entre o público e o privado, a formação do Estado Moderno, a diferença entre Estado e governo, a legitimidade (por que obedecemos?) e a tensão entre costumes e leis. Este curso e o anterior demonstram as frutíferas parcerias entre o ensino superior e o básico, que tem no *campus* seu espaço por excelência.

Por fim, o curso “Cultura e relações raciais”, proposto e administrado pelos bolsistas do PIBID Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense. Único *campus* da rede a atuar neste Programa, a execução deste produto das reflexões dos “pibidianos” é composta pela combinação entre o aprendizado dos bancos universitários e da interação nas e com as aulas nas turmas de Ensino Médio. Com isso, fica patente a contribuição para a formação não somente dos estudantes de Ensino Médio, mas também dos futuros professores deste nível de ensino.

Iniciação Científica Júnior

Mais pujante programa abarcado pelo Laboratório, a Iniciação Científica Júnior, doravante ICJ, contou, em 2016, com quatro pesquisas⁹, envolvendo, quase todas (exceção feita a apenas uma) quatro bolsistas, número máximo permitido pelo edital que rege a atividade extracurricular. Mas há pesquisas com voluntários (não remunerados), demonstrando que a curiosidade epistêmica é um fator instalado pelo Programa.

Calcada em pesquisas (campo, bibliográfica, de opinião, *survey* etc.) que devem resultar em um relatório e na apresentação das

9 Destas 4 pesquisas, 3 estão sob a coordenação de professores de Sociologia e uma sob a coordenação de uma professora de História.



conclusões numa mostra geral do Colégio, a ICJ permite que os estudantes desenvolvam investigações de uma forma mais autoral e avançada que as demais atividades. Além disso, eles próprios mapeiam e constroem os dispositivos de abordagem, indo do mais simples (a confecção e aplicação de formulários de perguntas via *googledocs*, por exemplo) ao mais sofisticado, como entrevistas e suas posteriores análises (tabulação das recorrências e das dissonâncias nas opiniões e visões de mundo dos depoentes e na comparação e interpretação destas à luz da teoria sobre o tema pesquisado).

A Iniciação Científica é uma excelente oportunidade para realizar, de forma mais visível e produtiva, a interdisciplinaridade anteriormente mencionada na medida em que:

- a análise de discurso, bem como a de conteúdo, por exemplo, é um instrumento analítico habitualmente associado à pesquisa em temas referentes à Língua Portuguesa, especialmente na questão da Linguística;

- as inferências e apreciações sobre tempo e espaço, dimensões sempre presentes nas falas de entrevistados, são elementos caros respectivamente à História e à Geografia;

- a Filosofia aparece nos temas cuja gênese seja buscada não somente na História *stricto sensu*, mas na própria genealogia (o tema da sexualidade, por exemplo, que tem em Foucault seu mais destacado expositor).

Estas são algumas interlocuções possíveis que, entretanto, multiplicam-se, adaptam-se e renovam-se de acordo com o inquirido de que se ocupem.

Monitoria

Regulada por edital de chamada interna, este veículo de educação direcionado aos estudantes do Ensino Fundamental (9º ano) e todas as séries do Ensino Médio foi instituído em 2016.



Prevendo a realização remunerada de atividades extraclasse, sob a orientação e o acompanhamento dos docentes, esta atuação, acolhida por muitas das disciplinas que compõem o Laboratório de Humanidades, possibilita o compartilhamento de conhecimentos através da interação entre estudantes. Além disso,

[...] favorece a cooperação entre professores e estudantes, contribui para a redução dos problemas de baixo rendimento, repetência e evasão e proporciona o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos que, aliados à prática pedagógica, venham a fornecer subsídios para uma futura inserção no mundo do trabalho. (CHAMADA INTERNA, nº 01/2017)

Contudo, por tratar-se de uma possibilidade nova, ainda não é possível fazer uma reflexão sobre, por exemplo, o impacto da atuação dos monitores sobre o rendimento acadêmico dos estudantes com os quais eles compartilham seus saberes. Fato é, entretanto, que a interação entre os que já apreenderam os conteúdos e os que ainda não, é notadamente profícua para a construção do ensino e da aprendizagem.

Ensino Colaborativo

Diferente da monitoria, cuja percepção remuneratória é uma regra já estabelecida, o Ensino Colaborativo ocupa a mesma função, a de esclarecer dúvidas sobre os conteúdos de alguma disciplina da grade curricular junto a outros estudantes. Digo que ocupa a mesma função, pois funciona com carga horária semanal de 2 tempos de 45 minutos para atendimento.

Escolhidos por edital interno, os estudantes que se candidatam às vagas de todas as disciplinas da grade curricular demonstram não apenas inclinação acadêmica, mas competência para o exercício da atividade docente. Outrossim, os estudantes que concorrem e não são selecionados podem ingressar como voluntários na equipe de colaboradores, sendo acionados quando necessário e possível.



Apesar das definições quanto às funções a serem desempenhadas pelos colaboradores serem bem delimitadas, nada impede àqueles que possuam notória vocação para as Ciências Humanas de realizarem atividades paralelas de pesquisa e produção de materiais diversos, como ocorre na Sociologia, sem prejuízo nem exacerbação de suas funções¹⁰.

A narrativa destas experiências localizadas conjuminadas a uma reflexão mais ampla sobre a importância do laboratório de Ciências Sociais e Humanas como um dinamizador do aprendizado dos temas da área tem aqui uma intenção, a de fazer avançar as práticas do ensino e da pesquisa. Não obstante, buscam igualmente dotar de protagonismo estudantes, apostar em formas inerentemente integradas ao conhecimento nas ciências do homem, exercitando elementos que possibilitem a interdisciplinaridade, manifesta a partir de conexões contextuais e com sentido para os jovens estudantes.

No início desta seção me propus também a apresentar as dificuldades e entraves na lida pedagógica do Ensino Básico. Neste nível de ensino, as dificuldades maiores recaem sobre a questão do tempo (no sentido de o tempo da escola) e da permanente falta de condições materiais.

Vou me ater somente ao primeiro ponto, uma vez que, quanto às condições materiais, há uma compreensão pacificada e muito proximamente compartilhada entre trabalhadores da educação.

O tempo da escola, com uma carga horária desigual entre as disciplinas da grade, o próprio cotidiano recheado de atividades obrigatórias – diante destas, a prática de pesquisa acaba sendo vista como secundária –, aliado à inexistência, por falta de regulamentação precisa, de uma parcela real da carga horária do professor e do estudante para pesquisa e extensão, são adversários de uma prática de pesquisa mais refinada e satisfatória.

Torna-se, então, no que se refere à participação dos estudantes, difícil abarcar todos os interessados, em razão, também, da insuficiência numérica de bolsas de pesquisa. As que existem repassam ao bolsista a quantia sabidamente irrisória de R\$ 150,00.

10 No momento, a colaboradora da Sociologia procede à elaboração de um *blog* para discussão de temas atuais, entrevistas, dicas culturais etc., a fim de publicar conteúdos e abordagens formatadas pelas ciências sociais numa perspectiva escolar.



Por fim, há a dificuldade de articular de maneira orgânica os mais diversos professores. Primeiro, mas menos problemático, já que reconhecidamente saudável para o ambiente da pesquisa, uma vez que permite uma troca de concepções e de leitura de mundo aos demais professores-pesquisadores e os estudantes, em virtude das distintas áreas de formação e filiações teórico-metodológicas. Depois, pelo comprometimento desequilibrado, variável esperada porque comum a um grupo diverso e amplo de profissionais, repito, de distintas matrizes de formação e até de aposta na produção científica da Escola Básica. Estas circunstâncias não deixam, contudo, de serem de difícil manejo.

Considerações finais: saindo do Laboratório

Os laboratórios onde se desenrolam uma faceta do ensino de Sociologia e congêneres partem do pressuposto de que “os alunos são sujeitos produtores de sentidos, conhecimentos e práticas” (PEÇANHA e OLIVEIRA, 2016: 43). Estes espaços de reflexão sobre as ciências humanas e sociais, pelo seu caráter iminentemente interdisciplinar, ganham força em um tempo, como afirma Oliveira (2006: 166) em que fica “cada vez mais difícil distinguir em qual disciplina se enquadra cada estudo” posto que “já não se acredita tão facilmente nas fronteiras disciplinares”.

Indiscutivelmente, a articulação entre teoria e prática consiste em um dos métodos mais eficazes na promoção da consolidação de conhecimentos adquiridos e conduzem ao seu aprofundamento diante de questões de notório interesse público e pronta aplicação na realidade social do estudante.

Como tal, a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura, dimensões previstas como eixos importantes para a política educacional brasileira, são otimizadas quando se dispõe da aplicação da teoria em situações práticas na área de Ciências Humanas, de forma a articular justamente variáveis pertencentes aos seus mais diversos estudos.

A prática de laboratório é um meio importante para o processo de formação dos estudantes brasileiros. Sendo assim, precisa-se de



laboratórios através dos quais os educadores e educandos possam desenvolver, desde o início do curso, habilidades e competências, a partir das pesquisas realizadas.

Se nos laboratórios profissionais consagrados a atividade de pesquisa pode ser descrita como uma espécie de luta constante (para produzir e fazer aceitar certos tipos particulares de enunciados), considerar sociologicamente a pesquisa científica nos laboratórios mostra que os “artefatos científicos possuem origem social [e que as] descobertas científicas [são] inerentemente abertas para quem faz e defende estas descobertas” (MATTEDI, 2007: 61)

A prática de criação e manutenção de laboratórios para as Ciências Humanas nos *campi* do Colégio Pedro II se coaduna a uma perspectiva educacional que entende a escola como um espaço onde o estudante tem um papel ativo no processo ensino-aprendizagem (ao invés do tradicional papel de receptores de um arcabouço metodológico preestabelecido), proporcionando ao educando uma “aventura intelectual”. Além disso, tais espaços possuem, como um de seus objetivos, a divulgação científica na escola, tanto dos conteúdos quanto das práticas e metodologias da ciência.

No *campus* Niterói do Colégio Pedro II, a superação de dificuldades didático-pedagógicas é buscada a partir da integração de experiências nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. No tocante à Sociologia, a promoção de ações que se desenvolvam a partir das demandas dos estudantes e da reflexão sobre o programa de curso, construiu diversas “atividades pedagógicas que [foram capazes de] levar a Sociologia Escolar para fora da sala de aula” (PEÇANHA e OLIVEIRA, 2016: 50), ao mesmo tempo que foram capazes de se integrar ao currículo escolar.

O LabHum cria um espaço onde procura-se intensivamente concretizar a interdisciplinaridade dos conteúdos escolares, prevista pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006. Os debates que nele se encerram, portanto, aproximam “demandas pertencentes ao currículo” daqueles que “se impõem pela atualidade e pela realidade e/ou necessidade apresentadas no *campus* ou no entorno da escola, cidades (Niterói, São Gonçalo e Itaboraí) ou bairro (Barreto e Neves)”. (PEÇANHA e OLIVEIRA, 2016: 54-55)



Finalizando, penso que os laboratórios escolares, e o LabHum em particular, possibilitam aos jovens educandos o enfrentamento crítico dos desafios oriundos do contexto atual, contribuindo em sua preparação para a vida em sociedade. Da mesma forma, sendo, talvez, repetitivo, mas enfatizando este detalhe fundamental para o ensino de Ciências Sociais, estes espaços permitem que o estudante possa compreender a sociedade (sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm) como produto da ação humana. Com isso, ele, o estudante, compreende, também, a si mesmo como agente social e compreende derradeiramente os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

Com os laboratórios possibilita-se ao estudante aprender, na prática, a fazer pesquisa: coletando, selecionando, sistematizando e analisando dados e informações, de modo que tem acesso aos instrumentos teóricos e metodológicos que lhe permitem entender a realidade de um ponto de vista crítico e em toda sua complexidade¹¹.

Assim, é possível afirmar que o diálogo das diferentes disciplinas no campo das humanidades

[...] visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

Desta transcrição de Thiesen (*apud* PEÇANHA e OLIVEIRA, 2016: 56), podemos depreender que as Ciências Humanas e Sociais, e em particular a Sociologia, com suas já descritas orientações teóricas e metodológicas, contribuem significativamente para a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento críticos dos estudantes, vistos como produtores de conhecimento e como agentes capazes de continuar aprendendo sempre.

11 Metaforizando em cima da palavra “aluno”, que aqui evitei ao máximo usar e cuja controversa acepção etimológica tem seu alicerce na ideia de “sem luz”, opaco, tomo a liberdade de dizer que as práticas laboratoriais em ciências humanas lançam, pois, luz e esclarecimento sobre os caminhos cognitivos nos quais os estudantes estão enredados.



Referências

ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. S. M. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, pp. 32-52, 2006.

ARAÚJO, M. Interdisciplinaridade e formação crítica no Ensino Médio: o caso do LabHum. **Revista EDUCA**, v. 3, n. 6, pp. 34-52, 2016.

CHAMADA INTERNA Nº 01/2017. PROEN – Programa de Monitoria – 2017. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/6197-cpii-oferece-160-vagas-para-o-programa-de-monitoria-2017.html

COLÉGIO PEDRO II. **Colégio Pedro II: Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

CORRÊA, R. M. C. Práticas de laboratório em Ciências Humanas a partir da Sociologia: perspectivas e justificativas. [Comunicação Oral]. **3º ENSoc 2012 (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia)**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: www.labes.fe.ufrj.br

GEERTZ, C. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. **Saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, F. S. **Um olhar sobre a interdisciplinaridade**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2000.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão Universitária do NEPCS (Núcleo de Pesquisa em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo)**. Disponível em www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/projeto_laboratorio_ufes.pdf



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

MATTEDI, M. A. A sociologia da pesquisa científica: o laboratório científico como unidade de análise sociológica. **Teoria & Pesquisa**, v. 16, n. 2, pp. 51-70, 2007.

MONTEIRO, J. M.; DINIZ, P. C. O.; SANTOS, V. B. Papel dos laboratórios de pesquisa e prática de ensino em Ciências Sociais. **Inter-legere – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, nº 13, pp. 250-267, 2013.

PEÇANHA, V. L.; OLIVEIRA, N. B. A Sociologia no Colégio Pedro II: o tripé ensino, pesquisa e extensão. **Revista Perspectiva Sociologia: a revista dos professores de Sociologia**, Número Especial, 2º sem. 2016. Disponível em <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1002>.

OLIVEIRA, M. A. Estudos de laboratório no Ensino Médio a partir de Bruno Latour. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 1, pp. 163-182, 2006.

SALVUCCI, M. Laboratório de prática e ensino em humanidades. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 28, pp. 67-74, 2006.

SOARES, J. C. **O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.



QUANDO OS PODCASTS TORNAM-SE RECURSOS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA PARA APROXIMAR HABITUS DE ALUNOS E PROFESSORES

CRISTIANO DAS NEVES BODART
RONIEL SAMPAIO SILVA

Introdução

Apresentamos neste texto¹ a experiência de prática docente “Podscast Café com Sociologia”² vencedora, em 2003, do “Prêmio Professores do Brasil”, na subcategoria “Educação Digital articulada ao desenvolvimento do Currículo”³. Não é pretensão deste texto realizar um debate teórico aprofundado, mas descrever uma prática reconhecidamente viável e com bons resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia para o Ensino Médio.

Trata-se de uma experiência que teve como objetivo promover, nas aulas de Sociologia, um ensino-aprendizagem mais significativo e atraente aos alunos de uma instituição federal de ensino.

A partir da necessidade de (re)encantar os estudantes, pensamos em produzir uma estratégia de ensino-aprendizagem motivadora, tendo por base a Sociologia Culturalista de Pierre Bourdieu, mais especificamente o seu conceito de *Habitus*.

1 Esse capítulo é uma versão ampliada do artigo “O uso do *Podcast* como recurso didático de Sociologia: aproximando *habitus*” publicado na revista “Educação, Ciência e Cultura”, v. 20, n. 1, 2015.

2 O *Podcast* é um dos projetos desenvolvidos no conjunto de atividades da *Blog Café com Sociologia*, o qual foi criado para ser uma plataforma de apoio aos educandos e professores, mais especificadamente propiciar o acesso à diversas dicas de textos, vídeos, imagens, dinâmicas, estratégias didáticas e músicas relacionados à Sociologia. Disponível em: www.cafecomsociologia.com

3 Projeto publicado em: http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2013/2013_ppb_roniel_silva.pdf?



O primeiro passo foi compreender o perfil e os fatores que motivavam os estudantes em suas vidas cotidianas, mais especificadamente seus gostos⁴. Assim, foi realizado um levantamento desses “gostos”, por meio de entrevistas e questionário *online* a totalidade dos alunos do Ensino Médio (494 alunos) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Ariquemes.

Para a compreensão dos “gostos” dos educandos, tomou-se como ponto de partida a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1982), a qual nos conduziu a compreensão que aqueles alunos eram dotados de um *habitus* diferente daquele do mundo acadêmico dos professores, situando-se em outro “campo” cujos interesses são diferentes.

Reconhecendo que, por vezes, alguns professores de Sociologia transmitem um ideário de que esta disciplina é demasiadamente academicista, e assim distante da realidade cotidiana dos alunos, buscamos partir do *habitus* dos estudantes a fim de integrá-los ao processo ensino-aprendizado dos conteúdos de Sociologia, objetivando trabalhar os conteúdos com mais atratividade sem, contudo, perder sua essência. Nesse sentido o presente texto corrobora para uma reflexão em torno da necessidade de um ensino mais próximo dos alunos, bem como mais atrativo, assim como destaca a possibilidade de uso da tecnologia “*podcast*” como recurso didático para as aulas de Sociologia do Ensino Médio.

Origens e apresentação do projeto

Em 2012, um dos editores do *blog*, Roniel Sampaio Silva, assumiu a disciplina de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Ariquemes, se comparando com o desinteresse dos educandos pela disciplina. De acordo com um dos alunos que participou do projeto, não havia “gosto” pela disciplina. A disciplina parecia estar em um “campo” diferente daquele que eles estavam.

A partir desse desafio, no ano de 2013, os dois editores do *blog*, autores deste texto, buscaram compreender a situação e pensar como

4 Tomamos o “gosto” como parte constituinte do *habitus*, embora reconhecendo que essa “parte” não dê conta de toda a composição conceitual desenvolvida por Bourdieu.



reverter àquele estado de desinteresse discente. A partir da leitura de diversos autores, encontrou-se em Pierre Bourdieu explicações que relacionavam o “gosto” ao fracasso escolar, as quais, nos pareceram elucidações bastante promissoras que poderiam nortear teoricamente uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem em uma escala micro. Desta forma, pensamos em criar um método de ensino cientificamente inspirado, buscando um rigor metodológico capaz de ser, posteriormente, descrito e replicado por outros educadores.

Compreendendo a existência, no interior da escola, de um “campo acadêmico” e que parte significativa dos alunos não se inserem no “jogo” desse campo, julgamos necessário situá-los, tomando como caminho compreender o gosto destes a fim de pensar como esse gosto poderia ser, de certo modo, inserido no “micro campo acadêmico escolar”⁵ a fim de atrair o interesse pela disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Assim, o primeiro passo foi identificar o “gosto” dos alunos, o que se deu por meio de entrevistas não sistemáticas, as quais nos possibilitaram identificar que o uso de equipamentos eletrônicos de comunicação e ouvir músicas usando os celulares eram as práticas mais comuns e tidas como mais prazerosas, fazendo parte de seus gostos, incluindo-os em um “espaço” de interesse compartilhado. Em conversa com diversos professores da instituição de ensino, notamos que estes percebem que há um uso generalizado de celulares na escola para ouvir músicas, relatando alguns que isso atrapalhava as aulas. A partir desse diagnóstico deu-se início a um novo projeto: unir conteúdo de Sociologia ao celular e a música. Nascia assim o “Podcast Café com Sociologia”.

Tal instrumento foi disponibilizado no *Blog Café com Sociologia*⁶ para que outros professores também o utilizassem e, assim, testassem a sua aceitação junto aos seus alunos a fim de identificar seus benefícios pedagógicos. Tivemos diversos retornos com relatos positivos, contudo, neste texto vamos nos ater apenas a nossa experiência.

5 Ainda que de forma um tanto imprecisa, usamos aqui o termo “micro campo acadêmico escolar” para designar o recorte do campo observado: as aulas de sociologia na escola em questão.

6 Disponível em: <http://cafecomsociologia.com/tag/podcast>



O *Podcast* é uma mídia sonora cujo armazenamento é realizado na *internet* e pode ser baixado no computador, no *tablet* ou no celular de forma manual ou automática. Geralmente dispõe de um narrador, semelhante a um programa de rádio, que trata de um ou mais temas. Não raramente, é possível encontrar alguns destes programas que intercalam falas e músicas.

O nome *podcast* surgiu inicialmente associado aos dispositivos *ipods*®, o qual tem a tecnologia de receber automaticamente um novo episódio assim que esse é lançado, o que facilita o acesso dos alunos. Todavia, qualquer dispositivo que toque o formato *mp3* é capaz de reproduzi-lo. Após sua invenção, a ideia transcendeu o aparelho e teve grande difusão; isso graças à *internet*. Atualmente é utilizado por diferentes instituições de ensino, como a Universidade de Harvard, a Universidade de São Paulo, a Universidade de Cambridge, dentre outras.

O “*Podcast Café com Sociologia*” é produzido a partir de um roteiro baseado no conteúdo programático definido pelos professores e que está em consonância com as diretrizes curriculares dessa disciplina para o Ensino Médio. Assim, é realizada uma seleção de músicas e poemas que serão utilizados, a fim de complementar o conteúdo apresentado nas aulas presenciais. Essa abordagem, proporciona uma maior dinâmica, oferecendo abordagens aos temas sociológicos existentes nas canções e poemas utilizados; sendo estes usados para intercalar com a narração do conteúdo abordado.

Os episódios têm um formato bem dinâmico, e possibilitam a abordagem dos conceitos, temas e categorias da Sociologia de forma descontraída. Cada episódio tem duração de 10 a 15 minutos. A partir da sua edição é possível tornar os conteúdos mais atrativos, inserindo músicas, citações, poesias e efeitos sonoros que despertem a atenção do ouvinte.

Embasamento Teórico: o ponto de partida

Tem sido comum a crítica do aumento das contradições sociais apesar do incremento do uso da tecnologia e da banalização do con-



sumo. O processo social e histórico da humanidade, segundo Marx (1988), fez com que a realidade fosse se fragmentando cada vez mais, de modo que não apenas o trabalho fosse fragmentado, mas também a essência das relações sociais.

Essa fragmentação, destacada por Marx, também se materializa no ambiente escolar. Alguns dos trabalhos de Pierre Bourdieu nos possibilitam compreender um fenômeno social que muitas vezes não é percebido pelos educandos. Trata-se do fato de que a escola é um espaço plural, marcado por alunos com gostos diferentes dos professores e nesse cenário, o conceito de *habitus* nos parece chave para a compreensão de tal cenário.

De acordo com Setton (2002) o conceito de *habitus* tem longa história nas Ciências Humanas, tendo sido introduzida a partir da noção aristotélica de *hexis*, que designava características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Mais tarde (re)utilizada por Durkheim, no livro “A evolução pedagógica na França” (1995) com um sentido mais explícito, designando um “estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável” (SETTON, 2002: 61).

Mas, foi somente com Bourdieu (1982)⁷ que o conceito de *habitus* adquiriu o sentido mais ontológico se tornando um instrumento analítico bastante frutífero e apropriado aos estudos sociológicos.

Para Bourdieu (1983), o *habitus* é marcado pela relação entre as disposições estruturadas pela sociedade e as estruturantes, as quais se dão na mente de cada indivíduo a partir das experiências práticas, as quais orientam as ações e o agir cotidiano. Seria, nesse sentido, o *habitus* uma subjetividade socializada, que é compreendida como um conjunto de esquemas de percepções, apropriações e ações, dentre eles o gosto dos indivíduos.

Para Bourdieu e Saint-Martin (1976: 1) “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”. Nesse sentido, os educandos estando situados em posições diferentes nos espaços sociais em re-

7 “Estrutura, *habitus* e prática” (1982), versão brasileira do posfácio da obra “*Architecture gothique et pensée scolastique*”, de Erwin Panofsky.



lação ao educador, tendem a possuírem um estilo de vida diferente daquele, cujos interesses são diferentes e muitas vezes contraditórios figurando um *habitus* diferente dos educadores. Desta forma,

Constituído num tipo determinado de condições materiais de existência, esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos ou estéticos, exprime segundo sua lógica própria a necessidade dessas condições em sistemas de preferências cujas oposições reproduzem, sob uma forma transfigurada e muitas vezes irreconhecível, as diferenças ligadas à posição na estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação, transmutadas, assim, em distinções simbólicas (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1976: 1).

Nesse sentido, os alunos e professores por se situarem em espaços sociais diferentes, assim como em classes diferentes, (re)produzem *habitus* diferentes, o que é perceptível por meio de suas distinções simbólicas.

A partir da colaboração conceitual de Bourdieu, buscamos identificar o *habitus* dos educandos. Ainda que metodologicamente limitados por questões de tempo e escassez de instrumentos, constatamos que os educandos possuem um gosto voltado para a música e o uso de tecnologias, sobretudo dos aparelhos celulares. Por outro lado, a escola com sua “forma”, não valoriza tais gostos. Quando a escola não se preocupa em utilizar positivamente o gosto dos educandos a instituição escolar torna-se um espaço desmotivador e, acrescentados outros problemas, pode contribuir para o fracasso escolar. A partir desse pressuposto, buscamos criar um instrumento de ensino-aprendizagem que contemplasse o gosto dos alunos.

O uso de Podcast na Sala de Aula

Para tratar do uso do *podcast* na sala de aula, partimos da proposta de Bévort e Belloni (2009: 1082) de que,

[...] não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias



nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais.

Ainda segundo Bévort e Belloni (2009), a absorção do desenvolvimento tecnológico é bem mais lenta no âmbito educacional, quando comparado com o mercado. Bem antes da escola adotar as mídias como instrumentos ou ferramentas pedagógicas, os alunos acabam consumindo-as via mercado. Nesse sentido observamos que eles experimentavam essas mídias em suas vidas cotidianas antes mesmo de qualquer professor – da escola que envolve esse relato – pudesse pensar em utilizá-las em suas aulas.

Percebendo elementos que compõem o *habitus* dos alunos e, conseqüentemente, o gosto deles, buscamos mesclar música, tecnologia e o currículo de Sociologia. Surgia a proposta do “*Podcast Café com Sociologia*”.

De concorrentes, as Tecnologias de Comunicação e Informação (BÉVORT e BELLONI, 2009) passaram a ser instrumentos usados no processo de ensino-aprendizagem e de aproximação entre *habitus*, em outras palavras, entre os interesses dos alunos e dos professores.

Além dessa aproximação, os *podcasts* podem proporcionar a inclusão de deficientes visuais, muitas vezes não diagnosticados pela família ou pela escola.

Uma grande vantagem do uso desta tecnologia é “apresentar maior dinâmica através do uso de edição, o que é possível através da retirada de pausas e inserção de ênfases a determinados trechos das falas através do uso de música e efeitos de sonoplastia” (FREIRE, 2013: 6). Além da motivação e da dinamicidade presente no *podcast*, tal mídia pode ajudar a melhorar o desempenho da leitura e da escrita uma vez que “[...] Seu caráter de reprodução da oralidade presente nesse conteúdo em áudio lhe possibilita gozar de grande parte da natureza dos programas falados, trazendo no texto, em grande medida, o modo peculiar da fala” (FREIRE, 2011: 201), pensamento este reforçado quando este compactua de uma visão não-dicotômica das relações entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2008).



Nesse sentido, os sons desse recurso auxiliam na rotina de estudo de modo a diversificar as formas de aprender, instigando os estudantes a direcionarem seus *habitus* em favor de novas possibilidades de aprendizado e interação. Assim a busca por novas formas de ensino-aprendizagem auxilia na nossa missão de fazer os estudantes utilizarem o *podcast* como plataforma de crescimento intelectual inerente à inteligência coletiva construída pelo *ciberespaço* (LEVY, 2000). A utilização de *podcast* como complementação pedagógica faz com que o educador tenha mais uma ferramenta para fomentar o diálogo e o debate em sala de aula, como sugerem Bévort e Belloni (2009), buscando problematizar os conteúdos a partir do gosto do educando pela música, poesia ou pela tecnologia.

E, por ser uma tecnologia relativamente nova, há muitas possibilidades do uso do *podcast* (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2007), incluindo seu uso como ferramenta pedagógica.

Quanto a nossa experiência de aplicação do *podcast*, foi solicitado que os educandos dialogassem com os pais à respeito dos temas discutidos, assim como levá-los a ouvir os *podcasts*. O objetivo foi envolver toda a comunidade escolar na experiência, ampliando a visão de mundo acerca dos problemas sociológicos e ao mesmo tempo conectando família e escola. Na perspectiva de Paulo Freire (1974), a escola deve oferecer os aportes para a leitura do mundo, e a partir disso é possível promover o diálogo entre os seres humanos. Por essa razão entendemos que o *podcast* pode ser um instrumento para promoção do debate, principalmente quando aborda temas polêmicos e que estão em pauta da mídia. Provocar essa experiência não foi tão difícil, uma vez que os pais já tinham o *habitus* de ouvir músicas por meio de programas de rádio.

Contextualizando a experiência de Ensino-Aprendizagem

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Ariquemes, é uma instituição derivada da Escola Média Agropecuária da CEPLAC – EMARC em Ariquemes. A mesma passou a ser Instituto Federal em 2009.



A instituição recebe vários alunos das cidades adjacentes a Ariquemes, tendo um público bastante diversificado.

Assim que o professor ingressou na instituição, motivado por rumores de que o índice de evasão escolar era elevado, realizou uma pesquisa a fim de identificar o perfil dos alunos, bem como a relação destes com a instituição. Foram aplicados questionários *online* em todas as turmas, além de entrevistas com estes educandos. Com base nesta pesquisa observou-se que mais de 50% dos alunos já haviam pensado em desistir de estudar nos últimos anos. A partir de observações e conversas com alunos percebeu-se que alguns problemas se tornavam bastante visíveis devido às falhas cumulativas da escolarização e ao aparente desinteresse pelos conteúdos escolares. Foi identificado ainda problemas como falta de atenção nas aulas, dificuldades de expressão oral, dificuldade de utilizar a tecnologia para estudar, além de muitas limitações de leitura e de escrita.

Além das dificuldades desses jovens, notamos a insuficiência de materiais didáticos relacionados à disciplina de Sociologia. O que fazia com que o educador tivesse que utilizar uma série de recursos fragmentados para dar conta do conteúdo curricular desta disciplina. A fim de superar a escassez de livros didáticos, foram utilizados apostilas e textos da *internet*. Porém, tais instrumentos já eram utilizados em grande medida pelos demais professores e pouco, ou nada, despertavam o interesse dos alunos. Tornava-se necessário ir além.

Frente a tal realidade observada, buscamos em Pierre Bourdieu, um dos grandes sociólogos do século XX o qual debruçou-se sobre o rendimento dos estudantes na França, elementos interpretativos de suas realidades. Guardadas as diferenças entre a realidade por ele estudada e o contexto de Ariquemes, encontramos elementos que nos possibilitaram (re)pensar as condições socioeducativas dos jovens matriculados no IFRO. Para Bourdieu, todos nós, durante o processo de socialização adquirimos *habitus* e de acordo com eles temos interesses por umas coisas e desinteresses por outras. Nesse sentido, a ideia de *habitus* pode ser então entendida como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada mo-



mento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983: 65).

No caso francês, Bourdieu identificou que o *habitus* das crianças das classes sociais mais baixas não era o mesmo que dos educadores que pertenciam a uma classe social um pouco mais elevada. O gosto, para Bourdieu (1979), está associado diretamente ao *habitus*. Frente a tal colaboração, compreendemos que o *habitus* e, conseqüentemente, o gosto, dos educandos era significativamente diferente do gosto dos educadores. Isto posto, tem-se então que o passo posterior foi identificar de forma mais pontual qual seria o gosto dos discentes.

Por meio de pesquisa acerca do perfil dos alunos e das entrevistas percebemos que o uso de *internet*, de equipamentos de som e celulares eram comuns entre eles. Alguns educadores nos relataram que os seus alunos muitas vezes usavam fones de ouvidos em sala de aula, como se buscassem fugir da realidade escolar que não os atraía de modo que, o uso destes equipamentos costumava ser combatido e quase nunca direcionado para o aprendizado.

Mesmo os educandos afirmando que gostavam de estudar na instituição, faltavam estratégias que fossem de encontro aos seus *habitus* para (re)encantá-los.

Precisávamos de uma proposta motivadora, mas que estivesse em acordo com o *habitus* dos educandos; que partisse da matriz de percepções, apreciações e ações deles. A partir da observação do cotidiano dos alunos dentro da instituição, sobretudo nos intervalos, e nos ônibus escolares, identificamos que o gosto dos educandos estava mais para ouvir do que falar, mas por outro lado, não gostando da fala monótona do educador. Observou-se ainda o gosto por ouvir música seja por meio do celular ou do computador. Frente a tais observações planejamos a produção do “*Podcast Café com Sociologia*”.

Em suma, o projeto foi elaborado pensando em partir do *habitus* dos alunos, aproveitando o gosto pela cultura digital para conduzi-los ao currículo de Sociologia.



A aplicação do “Podcast Café com Sociologia”

O projeto foi aplicado aos educandos do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* Ariquemes, durante os anos de 2013 e 2014.

Segundo Cruz (2009: 67) “ao utilizar o *podcast* o educador alia informação, entretenimento, dinamismo e rapidez ao processo de ensino aprendizagem”. A mesma autora afirma que o interesse e a responsabilidade dos educandos aumentam, além de apontar para as vantagens em relação a sua transmissão.

Com base na taxonomia de Carvalho e outros (2009), os *podcasts* são classificados quanto a sua duração na seguinte forma: curto (entre 1 a 5 minutos), moderado (entre 6 e 15 minutos) e longo (com mais de 15 minutos). Dependendo do formato e do conteúdo o educador pode editar o *podcast* em um desses tipos. No caso específico do “Podcast Café com Sociologia”, os episódios estão sendo produzidos para ter uma duração máxima de 15 minutos, portanto moderados. Nossos resultados têm mostrado que quanto maior o episódio, maior é a chance de dispersão dos educandos.

Os *podcasts* podem ser classificados quanto ao formato de condução como: monólogo, entrevista ou diálogo grupal. No monólogo a figura do narrador é hegemônica e conduz o roteiro de forma linear. A entrevista é feita geralmente com um especialista no assunto e o diálogo grupal é o formato mais popular no Brasil o qual assemelha-se com uma “conversa de bar”. Optamos pelo monólogo por julgarmos ser o mais apropriado para condução de um conteúdo didático.

O “Podcast Café com Sociologia” é transmitido, em som meia altura, na sala de aula. Sua utilização nos mostrou alguns resultados quase que instantâneos. Os educandos “aprendem” a escutar em silêncio, reconhecem que a música traz uma “imagem da realidade social”, reduzindo a rejeição de “ouvir falar de Sociologia”. Outros resultados que identificamos foi que, a partir do uso desse recurso, aumentou o interesse dos alunos pelos assuntos da “agenda da Sociologia”.

Interessante que levou os alunos não só a gostarem dos *podcasts*, como a desejarem desenvolver seus próprios *podcasts*, solicitando ao professor orientação para garantir qualidade teórica e técnica.



Concepção metodológica

A atividade foi motivada pela situação-problema do desencontro entre o *habitus* dos alunos e dos professores. Mediante isso, buscamos identificar o perfil e o *habitus* dos discentes, conforme anteriormente mencionado. Além dos problemas anteriormente mencionados, uma dificuldade para compreender os conteúdos de Sociologia era a dificuldade na leitura, geralmente em decorrência de falhas no processo de alfabetização. Baseado nisso, estabelecemos como ponto de partida para a “aproximação” do *habitus* dos educandos a prática da leitura e de escrita. Tal meta era uma orientação nacional estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – (PNE).

Nessa perspectiva buscamos conciliar a política nacional de aceleração do desempenho escolar estabelecida no PNE a uma outra política nacional intitulada Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). As orientações nacionais foram de encontro as demandas regionais as quais materializaram no projeto aqui apresentado. Assim, Pereira (2012: 7), a partir das considerações de Royser (1992), afirmou que:

Os projetos seriam tarefas específicas dentro de um programa, com caráter de investimento, planejadas para serem executadas com início, meio e fim, não importando a sua abrangência. As atividades seriam tarefas rotineiras dentro do programa, tendo apenas caráter de manutenção do mesmo, sendo executadas de maneira contínua e regular.

Desta forma, a atividade foi pensada em caráter experimental no sentido de definir um cronograma executivo e com avaliações periódicas, as quais eram feitas pelos alunos em sala de aula, na forma de *feedback* e mensurada através dos resultados das avaliações bimestrais da própria escola. A cada novo programa, o formato era repensado no sentido de adequar-se as demandas do público, um exemplo desse aperfeiçoamento está no fato de que os programas tiveram seu tempo de duração diminuído gradativamente, de 25 minutos para entre 15 e 10 minutos.



Com base nas contribuições de Carol Weiss (1998), e sua teoria do programa, buscamos intervir naquela realidade baseado na ideia da relação de causalidade entre os elementos que compõe o *habitus* e o interesse pelas aulas de Sociologia. Por essa razão, o projeto foi planejado de modo a entendermos a relação de causalidade dos *podcasts* com o interesse dos educandos pelas aulas de Sociologia. Neste sentido elaboramos um modelo lógico na forma de diagrama no qual a diferença de *habitus* dentro da escola era um dos elementos de maior evidência. Além disso, eram feitas entrevistas com os discentes no sentido de aprimorar a atividade, que apenas era continuada mediante ao *feedback* dos educandos. Todas essas atividades intercalavam a confecção de novos episódios.

O Fazer Instrumental

O primeiro passo para elaborar os *podcasts* foi estruturar um bom roteiro com base no currículo de Sociologia vigente na instituição de ensino. Fizemos uso do site Google Docs® para elaborar esse roteiro, o qual por ser *online* possibilitou a participação dos dois professores, haja vista que os roteiristas na ocasião residiam em Rondônia e no Espírito Santo. Simultaneamente discutíamos por meio do *Skype*® todos os passos para a produção desse instrumento.

Para a produção dos *podcasts*, o primeiro passo foi definir o seu objetivo geral e os objetivos específicos. Em seguida produzimos um roteiro com o conteúdo de Sociologia explorado, buscando mesclar o texto com músicas e poesias como trechos ilustrativos do que desejávamos abordar.

O segundo momento era a gravação da narração feita no computador. Era de costume escolher as madrugadas para gravação em virtude do horário mais silencioso, isso, em certa medida, dispensava a gravação em estúdio.

Após a gravação da narração eram feitas as montagens e edições dos episódios. As edições foram realizadas por meio do *software* livre *Audacity*®. No momento da edição foram acrescentados os efeitos sonoros, bem como a mescla de narração com músicas e/ou poe-



sias. Realizada a montagem, o arquivo foi salvo em formato mp3 e disponibilizado no “*Blog Café com Sociologia*”, além de outros sites específicos para *podcasts*, tais como o “Brasil Podcast”, e o “Podcasts.com” além de ser também disponibilizado no *iTunes*. Essas tecnologias permitem a utilização dos aparelhos celulares dos alunos e de outros professores previamente cadastrados, para “baixar” automaticamente os novos episódios.

O uso dos *podcasts* como ferramenta pedagógica se dá paralelamente ao conteúdo que se pretende transmitir aos estudantes na aula, sendo um complemento que busca dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Com o auxílio de um aparelho de som, os *podcasts* são transmitidos. Como a grande maioria dos educandos dispunha de celulares, computadores ou *tablets*, era solicitado que trouxessem *pendrives* e/ou cartões de memória para repassar os *podcasts* para aqueles que ainda não haviam baixado via *internet*.

Nas aulas, os educandos que não dispunham de equipamento ouviam em dupla, o que já era prática comum entre eles para ouvir música.

Um balanço dos resultados, dificuldades e desafios encontrados

Mesmo sendo preliminares, os resultados da utilização da ferramenta “*Podcast Café com Sociologia*” foram significativamente positivos. Os alunos se apresentaram mais motivados a assistirem as aulas, melhorando a relação aluno-professor. Notou-se, ainda, ao fim do bimestre, melhorias significativas no rendimento escolar na disciplina de Sociologia, assim como maior interesse nas aulas presenciais.

Observou-se que muitos alunos passaram a buscar outros *podcasts* com outras abordagens temáticas e disciplinares. O *habitus* de ouvir música e usar celulares nos intervalos se estenderam a prática de *podcasts*, especialmente no traslado de ônibus entre as suas residências e a escola, que dura cerca de meia hora. Alguns alunos relataram que ouviram o *podcast* com familiares, o que entendemos ser uma experiência bem positiva. Outros comentaram da praticidade de ouvir os episódios e ao mesmo tempo realizar as tarefas domésti-



cas cotidianas. Esses relatos foram captados em vídeo em forma de um breve documentário de apresentação do projeto.

Consideramos que o sucesso da atividade se deu em razão da periódica avaliação desenvolvida pelos atores envolvidos e das metas estabelecidas. A partir do acompanhamento e a checagem empírica dos resultados foi possível estabelecer um melhor direcionamento do projeto que foi reconhecido com uma boa prática docente e hoje está sendo reproduzida por outros professores em diferentes instituições de ensino.

Devido aos resultados alcançados, esse projeto foi inscrito no “Prêmio Professores do Brasil”, sendo vencedor na categoria “Educação Digital articulada ao desenvolvimento do Currículo”. O reconhecimento já tem se consagrado, seja entre os educandos, seja no fato do projeto estar sendo incorporado ao banco de objetos educacionais do MEC⁸, ao banco de dados de objetos educacionais mantido pelo Governo do estado da Bahia⁹, ao grande número de acessos aos episódios por meio do *Blog Café com Sociologia* e a significativa repercussão dessa experiência em diversos sites de notícias educacionais.

O exercício do ouvir, fomentado pelo *podcast* ajudou a separar bem o momento do falar e o momento do ouvir. Como a disciplina de Sociologia tem um caráter extremamente dialógico, configurado através de debates e confronto de pontos de vista, o exercício didático ficou mais eficiente e os conteúdos ficaram, aos olhos dos alunos, mais interessantes.

Aproximar o currículo escolar e a prática de ensino-aprendizado do *habitus* dos alunos nos parece ser um caminho frutífero, tanto aos alunos, quanto ao professor; e o *podcast* se mostrou uma ferramenta de aproximação bastante eficiente.

Pelo fato do *podcast* ser uma tecnologia relativamente recente, o mesmo ainda não foi devidamente explorado como instrumento pedagógico pelos professores. Explorar esse potencial constitui um grande desafio para a educação no Brasil.

8 Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/22186> e <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/24654>

9 Os episódios podem ser encontrados em: <http://cafecomsociologia.com/tag/podcast>



Não queremos nesse trabalho esgotar o tema, mas apontar possíveis caminhos a partir da nossa experiência. Para Jobbings (2005) há três campos nos quais o *podcast* pode ser considerado mais vantajoso do que outras tecnologias móveis: atividades curriculares, processo de ensino/aprendizagem e aprendizagem personalizada. A experiência que aqui narramos sinaliza que é possível utilizar tal instrumento para potencializar o aprendizado, propiciando excelentes resultados na motivação e aprendizado dos alunos.



Referências

BÉRVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, pp. 1081-1102, 2009.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. **Blog Café com Sociologia**. Disponível em: <http://cafecomsociologia.com>

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; DUARTE DA SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.). **Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psico-pedagogía**, 2007. Pp. 837-846.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Goftts de classe et styles de vie. **Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales**, n. 5, pp. 18-43, 1976.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique social du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983.

CARVALHO, Ana A. et al. Podcasts in higher education: students' and lecturers' perspectives. In: *Education and technology for a better world*. Springer Berlin Heidelberg, 2009. p. 417-426.

CRUZ, S. **O podcast no ensino básico**. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd 2009.

FREIRE, E. P. A. O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, 2011.

_____. Aplicações Escolares do Podcast. **6º CONAHPA – João Pessoa – PB – 04 a 06 de setembro de 2012**.



FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

JOBINGS, D. **Exploiting the educational potential of podcasting**. Recap Russell Educational Consultancy and Productions, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora, 2008.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: potencialidades na educação. **Revista Prisma.com**, n. 3, 2010.

PEREIRA, M. F. Avançando na eficiência de políticas públicas: a avaliação de programas governamentais. **Argumentum**, v. 4, n. 1, pp. 72-90, 2012.

ROYSE, D. **Program Evaluation**. Chicago: Nelson-Hall, 1992.

SETTON, M. G. J. A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, pp. 60-70, 2002.

SIHLER, A. P.; FERREIRA, S. M. B. A afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para a diminuição da evasão. **17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2011.

WEISS, C. H. **Evaluation: methods for studying programs and policies**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.



SOCIOLOGIA EM VÍDEO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

THIAGO DE JESUS ESTEVES
FABIO COSTA PEIXOTO
KISSILA NEVES SOARES

Introdução

O atual contexto em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem tem se constituído em um tema de suma importância no campo da pedagogia e ainda mais no campo do ensino de Sociologia. Tal situação justifica-se pela necessidade de elaboração de diversas reflexões que compreendam e dinamizem este processo. Destaca-se que o campo do Ensino da Sociologia, apresenta uma nova dinâmica com a Lei nº 9.394/1996, que instituiu a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, principalmente, com a sua consolidação como uma disciplina escolar neste segmento de ensino a partir da implementação de novas abordagens e práticas de ensino que a caracterizem.

A proposta desta abordagem é apresentar um novo olhar sobre a prática de ensino da Sociologia de uma forma lúdica e prazerosa para o discente, fugindo de um modelo mais clássico da prática pedagógica o qual se baseia na aula expositiva, na absorção mecânica dos conteúdos e no professor como centro do conhecimento. Esta nova linha de raciocínio transforma o aluno em protagonista, estimulando sua autonomia, uma vez que o torna responsável por todas as etapas da confecção do vídeo e pelo processo de mediação entre o conceito, o exemplo e o seu cotidiano. Com isto, foram adotadas novas tecnologias, especialmente aquelas de fácil manuseio como as câmeras de celular que, devido a sua popularização, permitiram uma maior elasticidade no processo de construção do conhecimento por parte do aluno.



A Rede Federal de Educação Tecnológica

A Lei 11.892/2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, bem como criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também denominados como Institutos Federais (IFs) ou Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs). Além dos Institutos Federais, a Rede Federal de Educação Tecnológica é composta pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pelo Colégio Pedro II, pelas escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelas 24 escolas técnicas federais que, na data da promulgação da referida lei, não haviam aderido a este novo modelo de arquitetura acadêmica¹ (OTRANTO, 2017).

Inicialmente, esta rede foi composta por 38 Institutos Federais, sendo sete na região norte, onze na região nordeste, cinco na região centro-oeste, nove na região sudeste e seis na região sul, totalizando 644 campi que atendem 568 municípios, correspondendo a quase 10% dos municípios brasileiros.

Observou-se a presença de um corpo discente extremamente diversificado devido à rede de instituições com formações e estruturas distintas, à espacialização da rede no território nacional e à centralidade que algumas destas unidades apresentam, formando vários perfis de estudantes em uma estrutura heterogênea, que agrega diferentes instituições em todos os estados brasileiros.

Assim, a diferenciação do alunado influencia no processo de aprendizagem, especialmente no que se refere ao seu resultado, trazendo a necessidade de reflexão sobre a melhor abordagem a ser adotada para que se proporcione sucesso na preparação desses.

1 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) pleiteiam a transformação em universidade, assim como ocorreu com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), atual Universidade Federal Tecnológica do Paraná.



Os Centros Federais de Educação Tecnológica

O Centro Federal de Educação Tecnológica (*CEFET*) foi a denominação que substituiu a forma como eram identificadas as escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) vinculadas à esfera federal e diretamente ligadas ao Ministério da Educação. De acordo com a Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, essas três escolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica com direito a ministrarem cursos em nível superior, ampliando a legislação de 1969 que já lhes concedia a prerrogativa de oferecer cursos de curta duração de Engenharia de Operação.

Neste contexto, a Educação Tecnológica refere-se a um nível da educação profissional correspondente aos cursos de ensino superior, destinados aos egressos do Ensino Médio e técnico, e regulamentados posteriormente por dispositivos próprios, especialmente pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, art. 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deveriam ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferindo diploma de Tecnólogo. Campello (2006: 35-36), ao analisar a Lei 6.545/1978, ressalta que os CEFET's foram criados como instituições predominantemente de ensino superior, tanto no que se refere a questões administrativas, quanto em relação a seus objetivos educacionais. De acordo a autora, a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's demandou a ampliação destas instituições que continuaram a oferecer o Ensino Médio técnico, mas passaram também a atuar no ensino superior. Esta transformação não acarretou mudança ou solução de continuidade quanto à oferta do ensino técnico de 2º Grau, pois na prática os CEFET's passaram a conviver como duas escolas.

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) foi criado em 1917 pela então Prefeitura do



Distrito Federal como Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e tinha a função de formar professores, mestres e contramestres para o Ensino Profissional. Em 1919, passa para a administração do governo federal e, em 1937, com a reformulação administrativa do então Ministério da Educação e da Saúde Pública, é transformado em Liceu, como ocorreu com as escolas de artes e ofícios mantidas pela união. Em 1965, passa a ser denominado como Escola Técnica Federal da Guanabara. Em 1967 tem novamente uma mudança. Até que em 1978, por meio da Lei 6.545 passa a sua atual nomenclatura.

Hoje o CEFET-RJ conta com uma estrutura *multicampi* organizada em 8 *campi*, localizados no Município do Rio de Janeiro, que conta com a sua sede no Maracanã, e os demais *campi* divididos no bairro de Maria da Graça, nos Municípios de Angra dos Reis, Itaguaí, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença.

O *campus* de Nova Iguaçu do CEFET-RJ, foi inaugurado dentro do contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. E, atualmente, oferta vagas para quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a saber Automação Industrial, Enfermagem, Informática e Telecomunicações, bem como três cursos de bacharelado em Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

O *campus* Muriaé do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais foi criado em dezembro de 2008² como resultado da primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Neste período, também foram fundados os *campi* Santos Dumont e São João Del Rey.

O *campus* Muriaé foi pensado para o atendimento de aproximadamente 300 mil habitantes presentes na Microrregião de Muriaé que também abarca a região do Noroeste do estado do Rio de Janeiro, atendendo no total de 500 mil habitantes.

² O *campus* Muriaé foi originalmente criado como uma unidade descentralizada do então CEFET-Rio Pomba, atual Campus Rio Pomba do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.



Atualmente, o *campus* Muriaé oferece três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Agroecologia, Eletrotécnica e Informática), dois cursos de graduação (Bacharelado em Administração e Tecnológico em Design de Moda), um curso supletivo (Proeja³) integrado ao ensino técnico em Orientação Comunitária, dois cursos subsequentes (Meio Ambiente e Secretariado), além dos cursos técnicos a distância (EAD) em Administração, Aquicultura e Agroecologia. O *campus* Muriaé conta, atualmente, com aproximadamente 700 alunos matriculados nos seus diferentes níveis de ensino⁴.

O Perfil dos Estudantes

Cabe destacar que diante da ausência de dados sistematizados sobre o perfil discente, tanto do *campus* Nova Iguaçu do CEFET-RJ, como do *campus* Muriaé do IF Sudeste de Minas, esta descrição deu-se com base na experiência dos autores desse texto enquanto docentes da disciplina de Sociologia. Como esta matéria está presente na grade de disciplinas das três séries que compõe o Ensino Médio, os seus professores possuem um contato privilegiado com a quase totalidade dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino, possibilitando assim a descrição deste perfil discente.

O perfil dos estudantes do campus de Nova Iguaçu do CEFET-RJ

O ingresso dos estudantes na educação técnica integrada ao Ensino Médio no *campus* Nova Iguaçu do CEFET-RJ ocorre por meio de concurso público, onde os candidatos respondem aos itens (questões) de provas das quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História), que são elaboradas pelos professores da instituição.

3 Este curso é um curso supletivo integrado com o curso técnico, neste caso, a parte técnica é Orientação Comunitária.

4 Este é um dos principais objetivos dos Institutos Federais, presente no decreto de sua fundação, que estimula a verticalização do ensino.



Em sua maioria, os estudantes do *campus* Nova Iguaçu do CEFET-RJ são oriundos dos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Duque de Caxias, Nilópolis, Mesquita, Queimados, Paracambi e Japeri, localizados na Baixada Fluminense⁵, bem como do município de Miguel Pereira, localizado na região Serrana e do município do Rio de Janeiro, notadamente das zonas Norte e Oeste. Nos últimos anos, a adoção das políticas de ação afirmativa com o estabelecimento de cotas para os estudantes egressos das escolas públicas, em sua maioria oriundos de escolas municipais, bem como para estudantes afrodescendentes e indígenas, desde que pertencentes a famílias com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio têm produzido alterações significativas no perfil dos estudantes, sendo este grupo mais heterogêneo, especialmente, no que se refere a questão racial, econômica e cultural.

O perfil dos estudantes do campus Muriaé

Antes de apresentar brevemente o perfil do alunado deste *campus*, torna-se relevante destacar uma sucinta descrição sobre o município de Muriaé. Tal município se localiza na Zona da Mata Mineira estando a 215 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro e 212 quilômetros da cidade de Belo Horizonte; 123 quilômetros de Juiz de Fora e 128 quilômetros de Campos dos Goytacazes, estas duas últimas cidades médias mais próximas. A cidade de Muriaé possui aproximadamente 100 mil habitantes e possui a maior parte de sua população concentrada na área urbana, possui uma centralidade em relação a outros municípios menores que gravitam em torno dela.

Então, o alunado do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais é formado por estudantes da cidade propriamente dita, da zona rural desta e de outras que giram em seu entorno. Assim este perfil de aluno se caracteriza por certa heterogeneidade em sua composição e homogênea no que se refere a seus anseios e necessidades,

5 A Baixada Fluminense é uma região do estado do Rio de Janeiro composta por 13 municípios, a saber: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Queimados, Mesquita, Magé, Guapimirim, Paracambi, Japeri Itaguaí e Seropédica.



ainda mais em uma instituição que preconiza buscar inovações pedagógicas como os Institutos Federais.

Outro dado importante a ser mencionado sobre este alunado é a sua composição social. Diferente de instituições mais consolidadas como o Colégio Pedro II e Cefet-RJ nos quais acontece um intenso e disputado processo seletivo⁶ para o seu ingresso, resultando no ingresso de alunos mais preparados, oriundos em sua maioria de uma classe média e classe média alta, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Muriaé o processo seletivo é pouco disputado, com alunos oriundos predominantemente de uma classe média baixa e classes populares.

No entanto, os sonhos e desejos em relação a uma instituição federal são do mesmo nível e que acaba por fortalecer a ideia de um comprometimento com a instituição e com a valorização de sua própria autoestima.

Como estratégia de atender ao propósito de dinamizar o processo de aprendizagem, decidiu-se investir em novas tecnologias que auxiliassem o docente na tarefa de facilitação cada vez maior da aprendizagem através de um projeto de ensino, por exemplo, que incentive a produção de vídeos com a aplicação de conteúdos sociológicos como é o caso do “Sociologia em vídeo”.

Assim, as novas tecnologias podem ser um caminho valioso para se alcançar tal intento como será demonstrado no momento seguinte.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm representado um caminho fértil para o desenvolvimento de uma série de atividades humanas com um destaque maior para a questão da comunicação. A partir daí, é possível alcançar a sua conexão com a questão da educação, uma vez que o processo educativo se constitui em uma tentativa de elaboração de laços comunicativos como defendida por Habermas (1989), que pretendem funcionar como base

6 No primeiro caso, a concorrência neste concurso é de quase 100 candidatos para uma vaga enquanto que no segundo caso, ela é de aproximadamente 5 candidatos para uma vaga.



para a elaboração de pontes como significado/significante que aqui será mais enfatizado na relação aluno-professor.

Como resultado desta preocupação, o advento e difusão de novas tecnologias que repercutem intensamente sobre a vida social, nas duas últimas décadas têm sido utilizados como ferramenta pedagógica de considerável valor.

A ênfase nas novas tecnologias como um componente das TIC⁷ possibilitaram a criação de funcionalidades que, até então, eram restritas. Passaram a adquirir novas que, inicialmente eram de lazer e comunicação e agora são empregadas nas práticas pedagógicas.

Desta forma, decidiu-se adotar o vídeo em aparelhos portáteis (celulares) como uma forma de produção discente que pudesse, a partir da dramatização da vida cotidiana do aluno, aplicar os conceitos weberianos discutidos em sala de aula.

Esta estratégia tem a proposta de possibilitar aos estudantes que cursam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio o desenvolvimento do processo conhecido como “artesanato intelectual”⁸ através da imaginação sociológica assim como o estímulo ao desenvolvimento de competências típicas do pesquisador⁹ como nos apresentou Weber (2005) e que será um dos objetivos centrais desta proposta: estimular nos alunos o despertar para um dos principais objetivos da rede federal de educação tecnológica: a produção de ciência.

Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a produção de conhecimento

A utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, em especial o uso dos aparelhos de telefonia celular conhecidos como smartphones¹⁰ tem sido um desafio para docentes e discentes.

7 Tecnologia de Informação e Comunicação que corresponde a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicacionais dos seres.

8 Como defendeu Wright Mills em sua reflexão sobre o intelectual e o fruto do seu trabalho.

9 Como a dedicação e a força da intuição enfatizada por Max Weber.

10 Ele consiste de é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores.



Cientes desse desafio, aliar a produção e disseminação do conhecimento sociológico à capacidade dos estudantes operarem conceitos sociológicos se mostrou extremamente valioso. Assim, o processo de mediação entre as novas tecnologias e a produção de conhecimento por parte do discente deve ser realizado pelo docente já que ele tem o papel de executar a tarefa de mediação para o estudante, possibilitando que o aluno conecte as novas tecnologias, no caso a função vídeo dos celulares, ao conhecimento produzido em interação com os alunos em sala de aula¹¹.

Atendendo a esta demanda, foi criado o projeto “Sociologia em vídeo” com o propósito de reforçar esta mediação e aumentar o interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que esse seja mais proveitoso para o aluno e estimule a sua autonomia.

Este projeto foi sendo desenvolvido ao longo dos anos de 2016 e 2017 com os alunos regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *campus* Muriaé do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e do *campus* de Nova Iguaçu do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

No *campus* Muriaé, ele foi desenvolvido em meados do ano de 2016 através do agrupamento dos alunos na quantidade de 5 a 6, com as 1ª séries dos três cursos integrados presentes no *campus* Muriaé: Agroecologia, Eletrotécnica e Informática¹². O passo seguinte foi o agendamento por parte dos alunos de reuniões direcionadas a cada grupo de modo em que cada encontro pudesse ser atendido o interesse de cada grupo em sua singularidade, estimulando à exploração de um conceito weberiano discutido em sala de aula que foi por eles escolhido.

Foram atendidos um total de 95 alunos nas três turmas, sendo 37 alunos na Agroecologia com nove grupos; Eletrotécnica com 31 alunos e sete grupos e Informática com 27 alunos e cinco grupos. Estes alunos foram recebidos em duas reuniões entre os meses de junho

11 Neste momento, ainda é utilizado uma abordagem um pouco tradicional através de aula expositivas e conexão com o cotidiano dos alunos.

12 Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento a todos os alunos que se dedicaram a este projeto e que o abraçaram com o entusiasmo que é típico da juventude e que ficaram extremamente realizados com os resultados dos trabalhos deles mesmos.



e julho de 2016 com o propósito de depurar as estruturas dos vídeos seja no que se refere ao conceito a ser abordado, seja na adequação ao tempo do vídeo (entre 5 a 7 minutos), seja na elaboração da estrutura da história a ser descrita no vídeo para seu melhor desenvolvimento.

O processo de mediação construído ao longo da etapa organizada pelo docente Fabio Peixoto representou um desafio particular especialmente pelo fato de trabalhar com turmas de 1ª série¹³ nas quais estão sendo iniciadas algumas reflexões importantes sobre a construção da Sociologia como disciplina, dando-se um enfoque para os três autores clássicos da disciplina (Durkheim, Weber e Marx).

Devido a sua particularidade, o presente projeto foi implementado nesta série em um momento em que as turmas pudessem ter tanto maturidade quanto certo nivelamento acerca da prática de construção do conhecimento sociológico. Outro detalhe que justificou a inserção do projeto no período intermediário¹⁴ do curso foi a busca por conceitos e categorias que pudessem ser facilmente instrumentalizadas pelos alunos. Essa foi realizada a partir de conceitos de Max Weber que, ao trabalhar com uma Sociologia compreensiva com foco na ação individual, mostrou-se como comprovado após a realização do projeto, a escolha mais acertada.

Passada esta fase de afinamento da metodologia e da escolha dos conteúdos a serem abordados, o processo de construção dos vídeos foi bem satisfatório com uma imensa dedicação dos alunos¹⁵, essa, estimulada pelo fato deles serem avaliados por docentes que não ministram aulas para eles. Os alunos desenvolveram o trabalho com um bom nível de articulação dos conceitos e categorias da Sociologia.

O primeiro elemento foi um ponto importante no que se refere tanto ao resultado final do projeto quanto a valorização da autoesti-

13 A mesma etapa foi realizada pelos outros dois professores com turmas mais adiantadas como no caso da docente Kissila Neves com as 2ª e 3ª séries assim como o docente Thiago Esteves.

14 O projeto foi elaborado no segundo trimestre correspondendo ao período de abril a setembro de 2016, em nossa instituição o curso anual é dividido em 3 trimestres.

15 O projeto foi pensado como uma das diversas atividades avaliativas fora do modelo tradicional como a prova, por exemplo. O projeto vale 9 pontos de um total de 15 pontos que constam de atividades avaliativas fora a prova. Cabe um destaque aqui para os melhores vídeos escolhidos pelos avaliadores externos receberiam mais 3 pontos.



ma dos alunos, tanto que vários alunos que foram bem avaliados pelos docentes externos se mostraram muito felizes, o que repercutiu positivamente em outras disciplinas e no seu âmbito familiar.

Por outro lado, a articulação bem sucedida do aparato teórico de Weber com o cotidiano dos alunos foi bem realizada, especialmente pelo fato dele trabalhar com interações individuais¹⁶ o que facilitou a reflexão dos alunos assim como as discussões com o docente responsável, que permitiu que eles pudessem desenvolver uma situação adaptada ao tempo disponível e à necessidade da proposta do projeto como constatados nos vídeos propriamente ditos.

No *campus* Nova Iguaçu do CEFET-RJ o projeto “Sociologia em Vídeo” foi planejado durante o segundo semestre de 2016 e efetivado durante o segundo bimestre de 2017. Participaram deste projeto os estudantes matriculados nas turmas de 2º ano do Ensino Médio dos quatro cursos técnicos existentes no *campus*, totalizando 120 estudantes. Foram 29¹⁷ estudantes do curso Técnico de Enfermagem; 33 estudantes do curso Técnico de Informática e 31 estudantes do curso Técnico de Telecomunicações.

Este projeto foi dividido em quatro etapas. A primeira foi a divisão dos estudantes em grupos que variavam entre três e quatro estudantes e a escolha dos temas gerais dos vídeos. A segunda etapa foi a produção de um roteiro norteador dos vídeos. A terceira foi a pré-produção, produção e finalização dos vídeos, intercaladas com reuniões entre os membros do grupo e atendimento pelo professor; a quarta e última foi a apresentação e a avaliação dos vídeos, que foi feita pelo professor e pelos demais estudantes presentes.

Foi incentivada a produção de histórias que enfatizassem os conceitos a partir do cotidiano dos alunos e que, para a avaliação dos vídeos, fosse atendido três critérios básicos: a estrutura clara dos vídeos, a mediação e desenvolvimento do conceito no decorrer da história e o comparecimento a, no mínimo, duas reuniões.

16 Os alunos conseguiram compreender até fenômenos de longo espectro desenvolvidos pelo autor como a sua relação entre a ética de trabalho religiosa e o espírito do capitalismo.

17 No decorrer do trabalho dois grupos do curso técnico de enfermagem tiveram de ser redimensionados em virtude da saída de um estudante da instituição.



Assim, foram produzidos vídeos a partir de conceitos e categorias que foram escolhidos pelos estudantes, a partir de uma lista produzida com base no sumário do livro “Sociologia em Movimento”, distribuído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotado pelos professores de ambas as instituições de Ensino. Assim, conceitos e categorias como ação social, tipo ideal, burocracia e poder foram sistematizados e traduzidos em situações cotidianas pelos estudantes.

A produção do conhecimento no Ensino no Médio

A produção dos vídeos permitiu indicar para uma importante forma de produção discente no sentido em que a escolha de conceitos elaborados pelos teóricos clássicos e contemporâneos da Sociologia. Como exemplo, a produção do vídeo a partir dos conceitos elaborados pelo teórico clássico, Max Weber demonstrou que esta metodologia possibilita o desenvolvimento de habilidades que permitem aos estudantes não apenas se familiarizar, mas também instrumentalizarem tais conceitos por meio dessas histórias.

O caso dos vídeos na mediação dos conceitos de Max Weber

Os diversos vídeos produzidos pelos alunos conseguiram alcançar os objetivos esperados satisfatoriamente, ou seja, estimular a reflexão sobre alguns conceitos de Weber a partir de sua instrumentalização nos vídeos. Dentre os 21 vídeos, destacam-se três. Serão relatadas as histórias que serviram como base para a instrumentalização dos conceitos assim como os conceitos mobilizados e seu procedimento, terminando com as potencialidades e limites para a utilização destas técnicas.

De uma forma ampla, os trabalhos evidenciaram uma série de questões que serão analisadas neste momento como a aplicação dos conceitos na visão dos alunos; a criatividade apresentada por eles na produção dos vídeos e um melhor desempenho nela, mesmo como uma atividade avaliativa, e nas demais formas de avaliação. Além destas questões apontadas acima, serão analisados detidamente três vídeos mais emblemáticos que



demonstram uma aplicação mais eficiente destes conceitos bem como a criatividade dos alunos.

O primeiro deles retrata uma cena nas quais duas jovens conversam sobre o seu cotidiano. No decorrer desta conversa, uma que está empregada, fala sobre o seu cansaço e que neste dia, irá à uma festa à noite e pensa alto: vou “comprar” um atestado médico para não ser preciso trabalhar no dia seguinte. Continuando a conversa, a outra jovem destaca que vai se utilizar do fato de ter um amigo em uma determinada empresa para conseguir o seu emprego com o QI (Quem indica) dela.

O primeiro deles mostra o “jeitinho brasileiro”¹⁸ como uma contraposição à racionalidade proposta por Weber (1999a, 1999b e 2005) representada em sua concepção de burocracia e de seus princípios, que ao serem implementados no Brasil, encontram uma estrutura social permeada por relações pessoais as quais facilitam a “navegação social”.

Neste caso, é apresentado no vídeo o cotidiano de duas jovens, em que através de um diálogo entre elas, onde, uma para driblar a falta ao trabalho “compra” um atestado médico e, outra, em outro momento, quando uma delas se utiliza da relação de amizade para obter um emprego.

Os alunos destacam a constatação destas práticas e a sua qualificação como “jeitinho brasileiro”¹⁹ que é utilizado para a “navegação social” dos indivíduos já que têm, pelo menos formalmente, uma igualdade que não é encontrada no dia a dia dos brasileiros e que é utilizada por quem possui relações de parentesco e de amizade para ter acesso a determinados bens no contexto da sociedade brasileira.

O segundo deles, o mais apurado, o qual um grupo de cientistas cria uma máquina do tempo e traz para o presente duas mulheres mexicanas, ambas contemporâneas do início do século XX, e levanta uma séria discussão a partir da prática de um importante conceito weberiano: tipo ideal.

18 Este conceito foi elaborado pelo antropólogo Roberto Da Matta ao debater a singularidade da sociedade brasileira a partir de alguns efeitos criados pelo autoritarismo e pelo patriarcalismo presente neste modelo de sociedade.

19 Cabe o destaque aqui que o conceito não é de Weber, mas elaborado por Roberto DaMatta mas que tal conceito é criado a partir do referencial da racionalidade weberiana.



Esta tarefa foi realizada de uma forma bem lúdica retomando a contextualização elaborada por Weber para a construção do conceito a partir da busca de elementos que caracterizam um determinado fenômeno seja ele aqui, seja ele do outro lado do mundo. Na história, uma das mulheres mexicanas é Frida Khalo, importante artista mexicana da primeira metade do século XX²⁰ que se notabilizou por ter uma vida bem independente em relação ao seu marido e para os padrões dominantes na sociedade mexicana de então e a outra mulher, uma camponesa mexicana.

Assim, o diálogo contrasta a Frida Khalo e a outra mulher em uma comparação com o tipo ideal de mulher mexicana emancipada em que a primeira estaria mais próxima deste tipo ideal e a segunda bem mais distante dele.

A aplicabilidade deste conceito foi muito bem observada pelos alunos tanto no vídeo quanto no decorrer da sala de aula com os demais alunos, principalmente pela utilização de um exemplo histórico de um instrumento metodológico complexo e muito bem desenvolvido por Weber. Sobre tal conceito foi possível observar que os alunos atentaram para a necessidade de se mensurar os fenômenos sociais²¹, mesmo que de uma forma bem rústica.

E, por último, o vídeo que trata do eixo explicativo central proposto por Weber, que é a ação social. Neste caso, a história gira em torno de um casamento de dois jovens que não queriam se casar e que são obrigados pelos pais a fazê-lo. No decorrer do vídeo, é mostrado o receio dos jovens diante do matrimônio arranjado, e ao final, após uma passagem de tempo, são mostrados felizes no casamento, estratégia apresentada como um cálculo racional da insatisfação inicial para a felicidade atual.

Neste caso específico, é explorado a pluralidade das ações sociais a partir de elementos que a caracterizam como o interesse envolvido e o sentido compartilhado. O vídeo mostra, através da histó-

20 Esta artista também ficou conhecida por ser uma mulher bem a frente do seu tempo por defender a mulher com uma postura bem moderna para a época.

21 A mensuração de um fenômeno social é um dilema extremamente complexo até para nós com uma formação sociológica, seja a partir de um viés quantitativo seja por um viés qualitativo.



ria do romance de dois jovens, que se torna visível a presença destes conceitos que são destacados a partir das explicações expostas ao longo do vídeo.

E por último, destaca-se um vídeo que relata a ação social como uma categoria importante para Max Weber e que se configura como um dos pilares de sua proposta analítica. Neste caso específico, é explorada a pluralidade das ações sociais a partir de elementos que a caracterizam como o interesse envolvido e o sentido compartilhado. O vídeo mostra através da história de romance de dois jovens na qual se torna visível a presença destes conceitos que são destacados a partir das explicações expostas ao longo do vídeo.

A exposição do romance destes jovens deixou à mostra a ação do interesse no interior do romance que, ao racionalizar um processo quase naturalizado, evidenciou a ação da racionalização da afetividade que acaba por caracterizar a ação social afetiva.

Nesse, coloca-se os interesses que, ao se diferenciarem, mostram os diversos tipos de ação social, com um destaque para aquelas discutidas ao longo do curso e como eles se relacionam entre eles o que evidenciou o caráter interpretativo da ação social que caracteriza o próprio método de trabalho weberiano, o método compreensivo.

As possibilidades da utilização destes conceitos são imensas como salientado nos vídeos detidamente analisados e nos demais, especialmente pelo fato dos alunos conseguirem realizar a mediação entre os conceitos e a empiria satisfatoriamente, o que permitiu compreender que os alunos apreenderam este processo, mesmo sendo alunos que estão tendo contato pela primeira vez com a Sociologia. No entanto, ressalta-se que este tipo de tarefa deve ter um melhor desempenho com autores ou correntes teóricas que valorizem mais o indivíduo e uma abordagem mais microsociológica.

Já as limitações giram em torno do pouco tempo tanto do aluno para a produção do vídeo porque exige certa maturação, conhecimento do conteúdo e um nível considerável de “imaginação sociológica” proposta por Wright Mills. Quanto à estrutura técnica do vídeo, a limitação é a criação de uma história curta, concisa e que aborde um conceito de um autor do porte de Weber.



Outro elemento que seria, em longo prazo, um limitador desta estratégia seria o próprio método de Weber, a Sociologia compreensiva. Se a história não for bem clara, a compreensão do fenômeno como uma ação social, por exemplo, fica prejudicada.

Considerações Finais

Este momento foi pensado com o propósito de recuperação das questões centrais deste texto, assim como do apontar para outras que serão desenvolvidos em momentos posteriores, no caso, em artigos vindouros. Foram discutidas aqui as seguintes questões: a produção de conhecimento discente; a mediação através das novas tecnologias e a “imaginação sociológica” estimulada aqui.

Para além de uma avaliação discente, na qual em geral, são avaliadas as competências e as habilidades esperadas que os estudantes tenham desenvolvido em um determinado período de tempo, o projeto “Sociologia em vídeo”, foi construído como estratégia de produção de conhecimento.

Estes três elementos se conectaram ao projeto “Sociologia em vídeo” em sua proposta prioritária, para além de uma avaliação discente, e sim como uma estratégia para a produção de conhecimento através da produção de vídeos que aguçaram nos mesmos a “imaginação sociológica” enfatizada por Wright Mills o que gerou nos alunos uma satisfação muito grande e a ratificação de seu sentimento de pertencimento a um projeto maior, o do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Muriaé.

A proposta para o desenvolvimento futuro desse projeto é a utilização de novas tecnologias que funcionem como uma plataforma para o estímulo da produção discente acerca de outros conteúdos de Sociologia como aqueles desenvolvidos por autores mais contemporâneos como Zygmunt Bauman e Pierre Bourdieu, por exemplo.

Outro caminho que pode ser adotado nesta direção é a criação e manutenção de um *blog* organizado pelos alunos com a sua produção textual tanto para o consumo deles quanto para a divulgação de conteúdos sociológicos para alunos do mundo inteiro.



Referências

BRASIL. **Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Brasília, 2005.

CASTANHEIRA, M. Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). In: SEGENREICH, S. C. D. (Org.). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2017. Pp. 35-39.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OTRANTO, C. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). In: SEGENREICH, S. C. D. (Org.). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2017. Pp. 71-75.

SOUZA, J. S. Gerencialismo. In: SEGENREICH, S. C. D. (Org.). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2017. Pp. 182-187

SILVA, A. et Al. **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Economia e Sociedade** [Volume 1]. Brasília: Editora da UnB, 1999a.



_____. **Economia e Sociedade** [Volume 1]. Brasília, Editora da UnB: 1999b.

WRIGHT MILLS, C. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge: Zahar Editor, 2009.



NÃO É NORMAL, CP2: REDES SOCIAIS E REIVINDICAÇÕES ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II

VALÉRIA LOPES PEÇANHA

Estamos dizendo: assegurem a continuidade, indignem-se!

Stéphane Hessel

Introdução

Vivemos anos de abundância de ações e mobilizações estudantis. É tempo de repensar nossas compreensões de juventude, tempo em que soam muitas vozes no espaço aberto pelas novas tecnologias de comunicação e pela forte adesão da população brasileira às redes sociais. Tempo de sujeitos que se mobilizam de formas variadas no espaço público contra opressões vivenciadas, tanto no espaço virtual como nas ruas, rompendo silêncios.

Podemos dizer, ainda que o cenário seja marcado pela ação de forças conservadoras, que o Brasil vem sendo sacudido pelas ações das juventudes, inaugurando uma nova era da participação política estudantil. O questionamento à ordem pelas lutas sociais que, de modo persistente, se espalham pelas ruas desde as Jornadas de Junho de 2013, traz elementos comuns às ocupações estudantis realizadas em âmbito nacional nos últimos anos.

Trata-se de um processo coletivo de reivindicação de direitos (à cidade, à educação, ao transporte, à moradia, à seguridade social) que evidencia que, na crise política brasileira, existem setores sociais que rejeitam soluções autoritárias, que não sucumbem ao



pessimismo da democracia (epidemia do nosso tempo), mas que recriam seus sentidos pelas lutas sociais.

No que tange a relação entre Juventudes e Educação, como este texto pretende demonstrar, é possível trabalhar com as reivindicações estudantis e com os discursos críticos à Educação produzidos por estudantes para compreender o processo educacional, a escola, os professores e as relações educacionais sob uma nova ótica. Sob um olhar sociológico, as reivindicações estudantis, ao invés de serem silenciadas, podem abrir novos diálogos e produzir conhecimentos sobre os desafios do campo educacional.

Afinal, por que as jovens e os jovens querem mudar a escola? Vivenciar a educação e construir fazeres docentes nesse contexto de dissolução de certezas, requer de nós mais escuta e mais desnaturalização. Buscaremos aproveitar este campo aberto para conhecer mais sobre as relações sociais e os conflitos que atravessam o cotidiano escolar, além de promover uma disputa democratizadora dos sentidos da Educação.

Este processo, muito interessante do ponto de vista pedagógico, pode ser especialmente rico para as/os profissionais do Ensino de Sociologia, posto que nele podemos observar a apropriação, segundo os interesses das/os estudantes, de conceitos sociológicos e dos princípios curriculares da Sociologia na Educação Básica.

Sob tal perspectiva, no presente trabalho, buscarei abordar as recentes críticas feitas pelo movimento estudantil do Colégio Pedro II à esta tradicional instituição escolar, tendo como objeto de análise posts publicados por estudantes na página de *Facebook Não é Normal, CP2*.

Questões Metodológicas

Para o presente estudo, foram selecionadas publicações de estudantes do Colégio Pedro II na página *Não é Normal, CP2* consideradas relevantes por refletirem um processo mais amplo de transformações da cultura institucional motivado pela ação estudantil. Tenho acompanhado este processo através de pesquisas desenvolvi-



das na instituição nos últimos três anos¹. Assim, busco, pela seleção de postagens mais diretamente vinculadas aos embates e demandas do movimento estudantil – que de longa data vêm sendo consolidadas no Colégio Pedro II –, analisar as relações entre Juventude e Educação no seio desta histórica instituição.

No presente texto, através da análise das publicações selecionadas, acessaremos os discursos de estudantes do Colégio Pedro II sobre algumas de suas experiências publicamente comunicadas no espaço virtual de forma crítica e que constituem uma interessante estratégia de desnaturalização – competência sociológica fundamental. Cabe ressaltar que, na página, embora as críticas sejam feitas de forma clara e direta, são anônimas e sem referências aos *campi* de ocorrência.

Situando-me na transversalidade entre os campos da Sociologia da Educação e da Sociologia da Juventude, meu objetivo é contribuir para a construção de uma epistemologia que compreenda a juventude como sujeito da Educação, possibilitando uma problematização sobre a participação política juvenil no cotidiano escolar. Na minha experiência docente, tenho vivenciado cotidianos escolares que transbordam de sentidos produzidos por estudantes, em que as/os estudantes se constroem como sujeitos da Educação. Assim, as ações e expressões estudantis têm se tornado matéria prima fundamental do meu fazer profissional e dos meus investimentos na construção coletiva do conhecimento sobre a Educação, o enfoque privilegiado das minhas reflexões sobre os limites, desafios e possibilidades do fazer pedagógico.

1 Entre os anos de 2014 e 2015, no âmbito do Colégio Pedro II e com o apoio da Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), desenvolvi pesquisas de Iniciação Científica Jr. sobre as transformações do movimento estudantil. Em 2014 desenvolvemos a pesquisa *Juventude e participação política no Colégio Pedro II*, que contou com dois alunos bolsistas e se desdobrou numa nota etapa da pesquisa intitulada *Novas formas de organização política do movimento estudantil no CPPII*, desenvolvida em 2015 com a participação de quatro alunos bolsistas. O objetivo foi mapear a participação política da juventude do Colégio Pedro II, neste período de plena atuação na instituição dos coletivos estudantis de gênero (Peçanha, 2017). Essa inserção no campo de pesquisa, como professora e pesquisadora em atuação no campus Niterói desde 2014, tem se desenvolvido no âmbito do Laboratório de Humanidades (Labhum) e do Núcleo de Humanidades e Educação.



Referenciais teóricos

O conceito de poder, sob a ótica de Foucault, nos ajuda a pensar as relações de poder na Educação, a própria educação como um dispositivo de poder e as reações de seus sujeitos:

Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como há poder. Há resistência, não existe propriamente lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (FOUCAULT, 2015: 18).

Temos aqui uma concepção de poder que contempla a dimensão de disputa e de contestação pelos sujeitos sobre os quais ele “se exerce”. O conceito de poder é também importante para a compreensão da construção de identidades que reivindicam o empoderamento individual, já que “o poder é produtor de individualidades” e o próprio “indivíduo é uma produção do poder e do saber” (FOUCAULT, 2015: 24).

Poder e controle são duas concepções foucaultianas fundamentais para a análise das relações de poder na Educação. Tais concepções vão muito além do reconhecimento da força disciplinadora das tecnologias de poder, já que contemplam uma dimensão – que não pode ser desprezada (LEITE, 2011) – de “outras relações de poder”, numa perspectiva descentralizadora que nos tem sido muito cara para pensar a Educação numa perspectiva emancipatória e dotada de resistências. Sob essa ótica, a escola não pode ser somente vista como estrutura da reprodução de opressões e desigualdades, mas principalmente como um espaço em que das experiências de opressão são elaboradas resistências e disputas dos sentidos da Educação.

Portanto, ao analisar as relações de poder que constituem o cotidiano escolar é preciso que não caiamos no “pouco produtivo



binarismo liberdade *vs.* opressão” (LEITE, 2011), presente em determinadas “apropriações dos escritos de Foucault sobre as questões do poder disciplinador e do controle escolar social nas instituições escolares” (LEITE, 2011) que negligenciam as dimensões da resistência dos sujeitos. É preciso que nos recusemos a entender a questão do controle no cotidiano escolar como “um poder absoluto”.

Esclarecemos que, não se trata de desconsiderar os sentidos hegemônicos socialmente construídos sobre *o jovem como sujeito aprioristicamente desqualificado e incapaz politicamente* – que podem ser encontrados na concepção liberal de sujeito e na psicologia do desenvolvimento² –, mas de atentar para os abalos causados pelas mobilizações estudantis nos sentidos profundamente legitimados e estabilizados que marcam a assimetria de poder nas estruturas educacionais, tais como o etarismo³ e o conseqüente lugar subalternizado conferido aos estudantes.

A escola, muito além do “poder modelar dos sujeitos jovens”, emerge como um “território cultural juvenil”, um espaço das/dos jovens em que se destaca a autonomia pela qual estes constroem “seus próprios acervos e identidades culturais” (MARTINS e CARRANO, 2011). No espaço das instituições escolares, as/os “jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas” (MARTINS e CARRANO, 2011: 44).

A atuação das juventudes tem chamado a atenção pela exigência da transformação do espaço escolar, pela denúncia de opressões, pela desnaturalização do autoritarismo presente na estrutura edu-

2 Tais teorizações orientam as políticas públicas, o Estado, a sociedade, a família e demais instituições sociais diretamente ligadas aos indivíduos “em formação”: “É a partir dessa ótica que a criança e o jovem são pensados nas teorias de psicologia do desenvolvimento: como etapas anteriores às competências necessárias para a convivência coletiva no mundo público, como sujeitos que ainda não estão prontos para o exercício político. Além disso, da perspectiva desenvolvimentista, a experiência de liberdade do sujeito criança e do sujeito jovem, por não se tratarem de cidadãos formados, só pode ser uma experiência tutelada e controlada por sujeitos responsáveis (pais, educadores, psicólogos, instrutores, enfim, adultos)” (MATTOS, 2012: 82).

3 No que tange as questões do espaço educacional, o jovem é entendido como aquele que deve obediência e submissão a uma autoridade de princípio inquestionável, já que à idade se soma o saber.



cacional, tornando estas persistentes formas de violência⁴ cada vez mais visíveis e menos silenciáveis.

Neste processo, presenciamos um uso intenso das redes sociais⁵. As interferências das novas tecnologias na formação humana e na construção de identidades que frequentemente apontavam para a preponderância do consumo, no caso brasileiro, após 2013 passaram a merecer atenção também pelas questões políticas⁶. As redes sociais têm sido palco dos enfrentamentos, conflitos e disputas que marcam a cena política nacional e, embora não haja conclusões neste debate, muito se tem refletido sobre as possibilidades de organização e mobilização da política no século XXI.

Não é Normal, CP2!

O Colégio Pedro II tem sido espaço das diversas ações estudantis na desconstrução de opressões vivenciadas e identificadas pelas/pelos estudantes como oriundas de suas trajetórias educacionais. As constantes críticas estudantis vêm atraindo a atenção da mídia desde 2013, repercutindo pelas redes sociais, gerando novas formas de organização política estudantil, tais como grêmios, coletivos e ocupações estudantis, além de diversas ações criativas de intervenção no espaço escolar⁷.

Como efeito, temos um inegável tensionamento pela transformação da cultura institucional no que diz respeito ao trato com as/os estudantes e um amplo processo de mobilização política, que se

4 Na pesquisa Juventude e Sexualidade, desenvolvida pela UNESCO (ABRAMOVAY, 2004), a escola emerge como um espaço de violência sexual cotidiana regida “por uma cultura conciliatória” que silencia os casos com que se defronta. Assim, revela-se uma escola opressora sistematicamente ocultada, apesar da percepção das opressões das/dos estudantes e de suas “atitudes de repúdio ou denúncia” individuais ou coletivas (ABRAMOVAY, 2004: 261).

5 Em 2016, os relatos divulgados pela campanha virtual “Meu Professor Abusador” evidenciaram essa realidade silenciosamente vivenciada (ABRAMOVAY, 2004), que tem encontrado forte oposição nas novas gerações.

6 Ao abordar os coletivos de jovens militantes que atuaram nas Jornadas de Junho de 2013, Sousa (2014) aponta o midiativismo entendendo que a “juventude criou seus mecanismos de comunicação portadores de uma concepção contemporânea de política”.

7 Dentre estas práticas criativas, podemos destacar o mural dos machistas e o saiato.



estende desde 2013, eclodindo em 2016 com as ocupações estudantis. Evidenciando as reivindicações do movimento estudantil do Colégio Pedro II quanto à participação política discente na instituição, o documento final extraído do processo de ocupações estudantis no Colégio Pedro II no ano de 2016, apontou que:

Considerando ser o Colégio Pedro II uma instituição democrática, questionamos como vem se dando a formação de seus conselhos deliberativos. Supomos a inexistência dos meios que gerem decisões participativas pelo fato de desconhecermos o processo de formação dos conselhos já existentes e sua efetiva participação nas decisões internas. A nosso ver, isso reflete uma instituição arcaica, que pouco dialoga com seus estudantes, portanto inadequada aos nossos ideais de participação política. Por isso, enfatizamos a importância da criação de novos meios em que haja a ampla participação da comunidade escolar. Que este canal seja inclusivo, ou seja, que possibilite e estimule todos os interessados a participarem (COLÉGIO PEDRO II, 2017: 1).

Na esteira deste processo, a página *Não é Normal, CP2* tem servido⁸ à veiculação de reivindicações estudantis contra violências vivenciadas e percebidas por discentes no processo de escolarização. Criada e gerida por estudantes, a página é representativa de opiniões e ações dos movimentos estudantis que têm se desenvolvido e atuado na instituição contra o “machismo, racismo, lgbtfobia e pressão psicológica dentro da escola”⁹. Assim, o espaço virtual possibilitou a interação dos sujeitos e a circulação de suas percepções sobre as experiências partilhadas no cotidiano escolar, potencializando a ação política estudantil em torno dos interesses acima explicitados.

Podemos observar que os questionamentos das/os estudantes se dirigem contra múltiplas formas violência e, embora haja uma predominância da abordagem de violências decorrentes da estrutu-

8 Na presente pesquisa foi analisada a movimentação da página durante o primeiro semestre de 2017.

9 Trecho retirado da postagem de 10 de janeiro de 2017, na qual os organizadores convidam estudantes para que estes denunciem opressões vivenciadas no cotidiano escolar. Disponível em: <https://www.facebook.com/Naoenormalcp2/>



ra educacional, também se fazem presentes questionamentos sobre a violência urbana, as ameaças aos direitos estudantis¹⁰ e até mesmo a reproduções de violências pelos próprios estudantes. No que toca a instituição à qual se vinculam, as reivindicações estudantis abrangem problemas curriculares, condutas opressoras de professores, regras institucionais, dentre outros problemas. São estas as reivindicações que constituem o enfoque de nossas análises no presente texto e que desenvolveremos a seguir.

A primeira postagem selecionada se destaca pelo seu teor crítico ao controle da entrada de estudantes nos *campi* do Colégio Pedro II. Trata-se de uma norma institucional bastante simples e recorrente, naturalizada como recurso de organização de qualquer cotidiano escolar, mas que à luz do questionamento estudantil revela um notório caráter opressor:

Não é normal o aluno ser impedido de assistir todas as aulas do dia porque ele chegou atrasado na primeira. Não é normal um adolescente ter que se preocupar com vestibular, com a escola, se matar de estudar, perder horas de sono e ser impedido de assistir aula porque chegou no segundo tempo (talvez porque ele tenha estudado até tarde e tenha perdido a hora por isso). Não é normal o aluno chegar atrasado na escola e a direção, sem nem perguntar o motivo do atraso, mandá-lo pra casa. Não é normal o aluno perder 7 ônibus indo pra escola, chegar atrasado e por isso ser impedido de assistir aula. Não é normal aluno ter que estudar até 3h da manhã para as massivas provas da escola e do vestibular, ter que acordar 05:30 e não poder chegar 10 minutos depois do horário na escola sem receber atraso. Que tipo de educação que pretende ser inclusiva e priva o aluno de assistir a aula? Que ensino é esse que me obriga a sair de casa sem tomar café da manhã pra conseguir chegar no horário? Eu tomo banho ou como alguma coisa? E aquela vez que você teve que

10 No primeiro semestre de 2017, os movimentos estudantis do RJ estiveram mobilizados contra a ameaça da limitação do passe estudantil em transportes públicos intermunicipais e modais, uma das ameaças do ajuste fiscal estadual aos direitos estudantis. Numa postagem crítica às restrições que ameaçavam o passe estudantil no RJ, as/os estudantes apontavam que: Não é normal você ter que pagar passagem para ir à escola porque a quantidade de passagens que você tem no RioCard não condiz com a quantidade de passagens que você gasta por mês! (Postagem da página Não é Normal, CP2 de 19 de janeiro de 2017 com 42 curtidas e 15 compartilhamentos.) Disponível em: <https://www.facebook.com/Naenormalcp2/>



correr no meio da rua pra chegar na hora? Será que isso é saudável? Crises de ansiedade? Vish... Mas porque isso? As vezes bate a dúvida se estou na escola pra ter uma educação de qualidade ou se ela só está me amaciando para o mercado de trabalho como um porco para o abate. Afinal, estamos numa empresa onde o patrão desconta do seu salário se você chegar atrasado (ele é capitalista, obviamente, não quer perder o lucro dele) ou estamos numa escola? (Postagem da página *Não é Normal*, CP2 de 06 de abril de 2017 com 38 curtidas e 54 compartilhamentos).

Esta postagem revela, em primeiro lugar, problemas contemporâneos do deslocamento de estudantes no percurso casa-escola-casa. Na maior parte das cidades brasileiras, estes deslocamentos estão sendo marcados pela intensificação do trânsito, pelos problemas do transporte público, pelo aumento do tempo de deslocamento, pela exposição à violência urbana, dentre outros problemas bastante comuns à população brasileira e, sem dúvida, à população do RJ. No caso de estudantes oriundos de bairros distantes ou cidades vizinhas ao local de estudo – situação bastante comum entre estudantes do Colégio Pedro II –, estes problemas tendem a se agravar. Não coincidentemente, problemas urbanos são abordados pela nossa disciplina no 1º trimestre do 3º ano do Ensino Médio, que conta com a Sociologia Urbana como componente curricular.

Neste contexto, as regras institucionais da escola podem se tornar cada vez mais difíceis de serem cumpridas, mais alheias às dificuldades vivenciadas por estudantes, e a incompreensão da administração da escola tende a agravar estas questões. De fato, parte das críticas contidas nesta postagem se dirigem diretamente à gestão educacional, produzindo um questionamento à rigidez das regras institucionais num cotidiano escolar atravessado por problemas urbanos que permanecem pouco discutidos e pouco considerados pela escola.

No que tange a mobilização estudantil e as demandas de transformação da estrutura educacional, vemos aqui a utilização do espaço virtual para produzir visibilidade de experiências geralmente invisíveis no espaço escolar, embora vividas no cotidiano por muitos estudantes que moram longe de sua escola e/ou que têm dificuldade de acesso ao local de ensino. Propõe-se a desnaturalização de regras



cada vez mais difíceis de serem seguidas nestes tempos de metrópoles engarrafadas e supera-se o isolamento da experiência individual – do estudante barrado no portão da escola, retornando para casa, depois de ter seu acesso à escola negado –, tornando-a um problema coletivo que *precisa urgentemente* ser considerado no âmbito institucional.

Na segunda postagem selecionada temos uma denúncia de assédio docente em sala de aula:

Não é normal o professor chamar o aluno de burro só porque não gosta da matéria (Postagem da página *Não é Normal, CP2* de 27 de janeiro de 2017 com 31 curtidas e 20 compartilhamentos).

Esta postagem é reveladora das persistências de opressões no cotidiano escolar que poderíamos julgar superadas, tais como o exercício da autoridade docente totalmente desvinculada e oposta aos princípios de horizontalidade e de respeito ao educando que legalmente orientam o fazer docente. Tal conduta remonta aos métodos abusivos da Pedagogia Tradicional¹¹, cuja crítica acreditamos ser consensual entre educadores. Imaginar que os estudantes do Colégio Pedro II, apesar de todo orgulho que temos dos sentidos críticos de nossa reconhecida proposta educacional, ainda se encontram – em pleno século XXI – sujeitos a esse tipo de violência é atordoante. Apesar disso, devemos avançar na percepção dos desafios que enfrentamos na atualidade e que vem sendo trazidos à tona pela ação estudantil.

Neste sentido, na terceira postagem selecionada temos um relato – em tom de verdadeiro desabafo – de alguém que vivencia o processo educacional como uma experiência absolutamente angustiante:

Eu tenho crises de ansiedade e pânico por causa da minha escola. Até quando isso será normal? Há 41 horas que eu não durmo

11 Sobre as questões do autoritarismo na Educação e, mais especificamente, na Pedagogia Tradicional Valença apontou que: “Apesar de idealistas e humanistas no plano teórico, muitas escolas têm sido segregadoras e elitistas no plano prático. [...] O exercício da função pedagógica pode ser terreno propício à megalomania escolar (impaciência pedagógica) e à pedanteria (agressão), a partir do que os adultos têm possibilidade de maltratar as crianças através do uso abusivo da autoridade [...]. E isto é feito consciente ou inconscientemente” (VALENÇA, 1988: 43).



e nem sei quando vou conseguir já que amanhã tenho prova de desenho geométrico e geografia, na sexta tenho química e português e no sábado eu tenho biologia e história. Talvez no domingo eu descanse, ou talvez eu só estude para as provas de segunda: filosofia e inglês (Postagem da página *Não é Normal, CP2* de 08 de março de 2017 com 33 curtidas e 26 compartilhamentos).

Esta questão da saúde emocional de estudantes tem sido veiculada na *internet*¹², algumas vezes em tom irônico e/ou cômico, mas ainda assim abrindo caminhos para a percepção da realidade que pode estar se ocultando por detrás do aumento dos níveis de escolaridade no Brasil. De modo geral, são relatados problemas causados pela sobrecarga de estudos, que reduz o tempo de lazer e descanso, tornando o processo de formação escolar/acadêmica permeado por sofrimento e pela perda da saúde emocional.

No caso do Colégio Pedro II, instituição educacional reconhecida por sua excelência acadêmica, a postagem é reveladora de uma experiência emocional discente num período de provas.

Juntas a segunda e a terceira postagens nos chamam a atenção para a violência institucional presente na estrutura educacional e no fazer docente, alertando ainda para os efeitos sobre a saúde psicológica dos educandos, além de tantas questões que emergem das experiências compartilhadas por estas/es estudantes. É inevitável pensar no quanto temos falhado e em quantas transformações são necessárias à Educação para que seu sentido emancipatório se descole do discurso e se concretize na vivência destes educandos. Destacamos ainda que estes movimentos de denúncias e reivindicações estudantis no espaço virtual, tem se alastrado pela Educação em diversos níveis de ensino.

Por último, selecionamos uma postagem que consiste numa produção visual que comunica estas vivências experimentadas e estes sentidos construídos de uma forma poderosa, em função da linguagem simbólica utilizada. Como podemos observar na figura a seguir:

12 Destaco aqui as páginas de *Facebook Pós-Graduação da depressão* e o famoso site educacional pós-graduando que também possui *blog* e página no *Facebook*.



Figura 1 - Vivemos para o estudo?



Créditos: Suzane Santos, estudante da 3 série do Ensino Médio do Colégio Pedro II – Campus Niterói.

A pergunta “*Vivemos para o estudo?*” é uma referência crítica ao tradicional Hino dos Alunos do Colégio Pedro II¹³, que afirma no refrão:

13 “A música foi composta pelo maestro Francisco Braga, mesmo compositor do Hino à Bandeira Nacional, e a letra foi escrita por Hamilton Elia, Aluno Eminentemente do CPPI. O hino foi executado pela primeira vez no dia 2 de dezembro de 1937 no Theatro Municipal do Rio de Janeiro em sessão solene pela comemoração do centenário da instituição, onde os orfeões do Externato e Internato foram regidos pelas professoras Maria Elisa de Freitas Lima e Luciana Villa-Lobos. Estiveram presentes professores e alunos do Colégio, Ministros de Estado, Prefeito do Distrito Federal, demais autoridades, convidados e o Presidente Getúlio Vargas”. Trecho retirado do site do Colégio Pedro II. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/cpii/hino_cp2.html



Vivemos para o estudo
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência
Por isso sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscarmos no saber
A perfeição suprema

O desenho e a pergunta questionam um dos processos identitários mais fortes e tradicionais entre as/os estudantes da instituição, que em referência ao Hino se autodenominam como *soldados da ciência*. Não podemos deixar de notar também que, nesta postagem, são comunicadas diversas referências a sensação de aprisionamento. A figura de braços imobilizados por uma espécie de camisa de força que se origina da própria camisa do uniforme escolar, encontra-se imersa em símbolos matemáticos e podemos notar a existência de palavras como *futuro, faculdade, dinheiro, padrão e melhora* que expressam mais sentidos de aprisionamentos ocasionados por padrões sociais que se impõem sobre jovens sujeitos sociais nesta etapa educacional.

Reunidos estes elementos, é possível afirmar que presenciamos um processo de questionamento de valores tradicionais nesta sólida e reconhecida instituição educacional brasileira. Um processo de questionamento de sentidos profundamente arraigados que estruturam esta histórica (e quase bicentenária) instituição educacional da qual fazemos parte.

Considerações finais

As críticas realizadas por estudantes do Colégio Pedro II a instituição no espaço virtual pela página *Não é Normal, CP2*, originam-se de tensões presentes no cotidiano escolar, que se encontram naturalizadas, silenciadas ou pouco presentes nas instâncias decisórias da comunidade escolar. Desnaturalização de opressões cotidianas, capacidade de reflexão sobre suas próprias experiências



dos problemas sociais, superação da experiência individual para a construção de demandas coletivas, são alguns dos efeitos da ação estudantil analisada no presente texto.

No caso do Colégio Pedro II, a participação política estudantil, do chão da escola às redes sociais, tem se caracterizado como uma insurgência contra poderes percebidos como autoritários e, portanto, contrários aos sentidos democráticos da instituição. A possibilidade de verificação das *relações entre cotidiano escolar, construção das identidades e cultura política* que se abrem neste contexto, evidenciam que o exercício do poder gera identidades empoderadas (FOUCAULT, 2015). Nesta experiência coletiva, constroem-se pontos de vista comuns de estranhamento da educação, no que tange seu caráter hierárquico, violento e silenciador. As/os estudantes possuem um papel ativo neste processo, levando à cabo as reivindicações que lhe dizem respeito, construindo novas ferramentas de comunicação e formas de organização do movimento estudantil, recriando a dimensão da participação política da juventude na instituição escolar.

Destacamos ainda um outro aspecto importante da ação estudantil. Nela se ampliam as experiências de pertencimento à escola dos sujeitos que, críticos à Educação, tenderiam a desenvolver uma relação de estranhamento e distanciamento com relação a um cotidiano escolar percebido como hostil¹⁴. É justamente estes sentidos que são transformados pela ação estudantil. Reivindicar transformações na instituição educacional é uma forma encontrada pelas/os estudantes de se apropriar da escola, tornando-a mais próxima, mais sua. Reforçam-se assim os vínculos institucionais e o pertencimento.

A visibilidade e a superação das violências na educação brasileira são tarefas coletivas que demandam a reconstrução das epis-

14 Neste sentido, analisando a contraposição subjetivação na escola e subjetivação contra a escola, Dubet aponta que: “Certos alunos, com frequência os mais favorecidos, se socializam e se subjetivam na escola. Eles se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos. [...] Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua experiência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles se subjetivam contra a escola” (DUBET, 1998: 30).



temologias utilizadas por pesquisadores, educadores e estudantes, além dos gestores. Entretanto, temos visto reivindicações estudantis algumas vezes serem mal interpretadas como sinais de desinteresse pela escola, de desrespeito às regras hierárquicas que estruturam a Educação e/ou até mesmo como um mero *falar mal da escola*, quando na verdade acredito que sejam justamente o contrário.

É preciso legitimar as reivindicações estudantis, abrir a escola para o questionamento e para os sentidos produzidos pelos próprios estudantes. Isto pode parecer estranho e até desconfortável para alguns, mas acredito que este processo tende a ser muito enriquecedor para a Educação, aliando crítica e desnaturalização, envolvendo o exercício da mobilização política, ampliando a capacidade de negociação dos agentes, promovendo o que se têm chamado de *protagonismo estudantil*.

Ousando ir no sentido oposto, devemos retomar a pergunta motivadora inicial: porque as jovens e os jovens querem mudar a escola? Afinal, o que leva um/uma estudante – que vivencia o espaço escolar profundamente, permanecendo na escola várias horas dos seus dias por todas semanas que compõem os tantos anos letivos de uma longa trajetória de dedicação aos estudos, produzindo percepções dessa escola que são compartilhadas com outros estudantes e criando nessas relações seu próprio espaço de ser, existir e agir no mundo – a criticar sua escola nas redes sociais? Porque enquanto alguns se incomodam e sofrem com a estrutura educacional, outros parecem se moldar mais facilmente pelas normas e exigências institucionais?

E ainda que não tenhamos respostas prontas para os problemas apresentados, destacamos que reivindicar algo para si (no presente caso, a escola) não é coisa de quem não se importa, pelo contrário. A atuação das juventudes que reivindicam a Educação tem chamado a atenção, exigindo transformação, denunciando opressões e desconstruindo autoritarismos silenciadores das violências. Os jovens parecem cada vez mais determinados ao questionamento e à desconstrução deste modelo. Cabe a nós, educadoras e educadores, trabalhar para criar condições democráticas para um desenvolvimento mais pleno das novas gerações.



Referências

ABRAMOVAY, M. **Juventude e sexualidade**. DF: UNESCO Brasil, 2004.

COLÉGIO PEDRO II. **Comunicado N.º 1 de 26 de Janeiro de 2017**. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/

_____. **Hinos dos Alunos do Colégio Pedro II**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm>

DUBET, F. A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano 3, v. 3, pp. 27-33, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEITE, M. S. Leituras de Foucault na regulação do coletivo escolar. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, pp. 101-110, 2011.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, v. 36, n. 1, pp. 43-56, 2011.

MATTOS, A. **Liberdade, um problema do nosso tempo. Os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PEÇANHA, V. L. Formas de organização do movimento estudantil do Colégio Pedro II. **Trabalho apresentado no I Seminário Infâncias e Juventudes na Cidade: um diálogo com a Educação**, 2017.

SOUSA, J. T. (Coord.) **A experiência contemporânea da política entre jovens no sul do Brasil**. Concurso de Projetos de Pesquisa CLACSO-ASDI 2013.

VALENÇA, V. L. C. A violência na escola: da palmatória à violência suave. **Perspectiva/CED**, v. 5, n. 10, pp. 42-48, 1988.

SOBRE OS AUTORES

Alexander Magalhães: Professor de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu. É docente, também, do bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas as Negociações Internacionais (LEANI), do CEFET, campus do Maracanã, na qual leciona regularmente as disciplinas: Formação da Sociedade Brasileira e Sociologia aplicada às negociações internacionais. Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense, bem como Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela mesma universidade. Tem experiência na área de Ensino de Sociologia e Ciências Sociais em geral. Tem interesse nas áreas de Sociologia da Religião, Sociologia Urbana, Teoria Social, Pensamento Social Brasileiro e Ensino de Sociologia na escola básica. Atualmente pesquisa os seguintes temas: juventude pentecostal em contextos urbanos; ensino de Sociologia na escola básica. É membro do Grupo de Estudos do Cristianismo (UERJ) e da RELEP – Rede Latino-americana de estudos pentecostais.

Cristiano das Neves Bodart: Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e do Centro de Educação dessa mesma instituição. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em ensino de Ciências Sociais (Xingó). Fundador e editor do Blog Café com Sociologia. Foi professor do Ensino Básico entre os anos de 2001 a 2013. Atualmente atua na formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia. É editor-chefe dos periódicos científicos Revista Café com Sociologia e Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Dentre as temáticas de interesse estão os movimentos sociais e o ensino de Sociologia.

Fabio Costa Peixoto: Professor de Sociologia da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e Pesquisador do Instituto Federal do Sudeste de MG-Campus Muriae Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade do

Estado do Rio de Janeiro, Mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Graduado Lato Sensu em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Urbana, Teoria Social e Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Planejamento Urbano, Teoria Política, Sociologia Pragmática Francesa, Política e Quadrinhos e Sociabilidade Urbana.

Joel Junior Cavalcante: Professor de Sociologia do campus do IFPR-Astorga. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui graduação e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É membro do grupo de estudos GEDUC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior) – PPE/UEM. Foi coordenador adjunto de políticas educacionais como PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e Mulheres Mil nos campus do Instituto Federal do Paraná em Telêmaco Borba e Londrina/Astorga (2013-2014). Coordenou também o Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio no IFPR-Campus Avançado Astorga (2015-2016). Foi professor substituto da SEED (Secretaria de Educação do Estado do Paraná) entre 2009-2012.

Kissila Neves Soares: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, graduação em Sociologia pela Universidad Pontificia de Salamanca Madrid e mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, políticas públicas, sociologia rural e organizações sociais.

Marcelo da Silva Araújo: Bacharel e de Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense e Licenciado em História pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da

Universidade Federal Fluminense. Atualmente, é docente de Sociologia do Colégio Pedro II, sendo, também nesta instituição, coordenador e professor da Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica e supervisor do Programa de Residência Docente (PRD). Na Universidade Federal Fluminense, atuou como supervisor do PIBID Ciências Sociais. Tem experiência com temas relacionados à pesquisa da memória, fotografia e educação em História Local, grafite de muros, juventude, cultura urbana e imagens contemporâneas, chineses e sociabilidade, imigração, identidade e religião na diáspora em Antropologia Urbana e Antropologia na/da Educação Básica.

Rafael Egídio Leal e Silva: Professor de Sociologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Umuarama. Graduado em Direito - Bacharelado e Ciências Sociais - Licenciatura pela Universidade Estadual de Maringá. Coursou as seguintes Especializações: Teoria Histórico-Cultural, História das Religiões e Sociologia no Ensino Médio. É Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Membro dos grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Interação Humana e Contemporaneidade (UEM), Grupo de Pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias - IFPR (IFPR), EDIFICARE - Grupo de Estudos em Educação (IFPR) e Núcleo de Estudos Paranaenses (UFPR).

Roniel Sampaio Silva: Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, bacharel e licenciado em Ciências Sociais. É editor do Blog Café com Sociologia e a partir do qual desenvolve com Cristiano das Neves Bodart o podcast homônimo. É parecerista de diversas revistas acadêmicas. Atua como colaborador de projetos didáticos e de transparência pública em parceria com instituições educacionais e da sociedade civil. Atualmente desenvolve pesquisa nas áreas de políticas educacionais, recursos didáticos e mundo do trabalho, com ênfase em sociologia da educação e do conhecimento.

Thiago de Jesus Esteves: Professor de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu. É docente, também, da graduação em Línguas Estrangeiras

Aplicadas as Negociações Internacionais (LEANI), do CEFET/campus do Maracanã, na qual leciona a disciplina Identidades Culturais. Entre 2014 e 2015, foi consultor técnico, na modalidade produto, em estudos para avaliação educacional na área de Ciências Humanas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. É doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), tem atuado, principalmente, nas áreas de Políticas Públicas e de Avaliação Educacional em Larga Escala.

Valéria Lopes Peçanha: Professora de Sociologia do Colégio Pedro II, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e editora da revista *Perspectiva Sociológica*. Atualmente tem se dedicado aos estudos de juventude e política, com foco nas formas de participação política da juventude no cotidiano escolar, e ao campo da Sociologia da Educação com ênfase no Ensino de Sociologia, vinculada ao Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude e ao Núcleo de Humanidades e Educação sediado no Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II - Campus Niterói.




cirkula