

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

GLEYCE KELLY DOS SANTOS LEÃO

SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

Um estudo acerca da construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio

RECIFE
2019

GLEYCE KELLY DOS SANTOS LEÃO

SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

Um estudo acerca da construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, sob orientação da Profa. Dra. Júlia Figueredo Benzaquen.

RECIFE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

L437s Leão, Gleyce Kelly dos Santos
Sobre educação e sociologia: um estudo acerca da construção do
conhecimento sociológico no ensino médio / Gleyce Kelly dos
Santos Leão. – 2019.
85 f. : il.

Orientadora: Júlia Figueredo Benzaquen.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Ciências Sociais,
Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Sociologia 2. Educação 3. Didática 4. Conhecimento e
Aprendizagem I. Benzaquen, Júlia Figueredo, orient. II. Título

CDD 300

SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA: Um estudo acerca da construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio

Monografia aprovada em ____/_____/2019, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, por todos os membros da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Nota _____
Prof.^a Dr.^a. Julia Figueredo Benzaquen

Nota _____
Prof. Dr. Paulo Afonso Barbosa de Brito

Nota _____
Prof. Dr. Rodrigo Vieira de Assis

A todos aqueles que, mesmo em um contexto completamente adverso, seguem crendo no potencial transformador da educação e na importância da Sociologia como ferramenta de reflexão e resistência. Em especial aos que ousam construir esses espaços, e lutam por uma educação produtora de conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Começar e finalizar ciclos, na maioria das vezes, é uma tarefa árdua e que demanda dedicação e força. Iniciar a graduação em Ciências Sociais foi talvez um dos ciclos mais audaciosos que já me propus a iniciar. E engolir a ansiedade diariamente para andar em um labirinto desconhecido de desafios, que te levarão ao limite de todas as coisas boas e ruins de forma tão intensa é um ato de coragem. E talvez pensar em agradecimentos, leve a reflexão que, de fato, tenho muito a agradecer, inclusive a mim, por me permitir, me dedicar e fazer com que todo esse ciclo tenha me construído e reconstruído inúmeras vezes.

Introduzo assim pelo princípio, mas não necessariamente em ordem de valor ou importância, agradecendo a Deus, pela vida, pela força, ser meu guia em todas as jornadas e dilemas da vida. Agradeço aos meus pais Maria Cicera e Gleydson que foram o começo e base de tudo, e que me nortearam pelo caminho da liberdade, ao incentivar sempre meus estudos e meu crescimento enquanto ser humano. Esse agradecimento vai ainda mais especialmente para minha mãe, que sempre foi e é uma das mulheres mais fortes e corajosas que já conheci em minha vida, e esteve a todo momento ao meu lado me dando forças de onde eu nem sabia que existia, não cabendo nessas palavras o quão literal e significativo isso é.

Agradeço também ao meu esposo Matheus Nunes, por todo amor compartilhado nesses mais de seis anos de trocas e crescimentos conjuntos. Por estar presente em todas as minhas fases desde a escola, por cada etapa concluída, pela paciência com todo estresse emocional que esses anos de graduação proporcionaram, especialmente o trabalho aqui desenvolvido, e por estar vivendo e construindo junto a mim, diariamente, um pedaço dos nossos sonhos.

Sou grata ainda ao meu irmão Deiglyson, a minha avó Ziza que é um dos seres humanos mais incríveis e bondosos que conheço, aos meus avós Israel, Lali e Cicero, as minhas tias e tios, primas e primos que são parte fundamental da minha caminhada. Estão neles todo o pertencimento contido nos sorrisos de domingo nos encontros para almoço na casa de vovó, as belezas e acolhimento da viagem para o interior, as brincadeiras, dos diálogos do cafezinho da tarde, as festinhas de aniversários, as dores de cabeça. Em suma, são partes constituintes do meu ser, e retomando os termos de Augé (2012), do meu *Lugar*.

Por falar em acolhimento, institucionalmente, começo agradecendo a UFRPE, por me receber como uma segunda casa, em especial ao Departamento de Ciências Sociais, desde os técnicos até a direção, coordenação e os professores que sem dúvidas formaram todos os amores e temores desses quatro anos de graduação.

Em específico, expresso minha gratidão à professora e orientadora Júlia Benzaquen, mais do que pode caber nesse espaço, por ser uma parte tão fundamental da minha formação

enquanto pesquisadora, enquanto aluna e enquanto pessoa. Júlia sabe de toda admiração que guardo por ela, e fico muito contente de ter tido a oportunidade de externar isso. Assim, nesse momento me limito a reafirmar que sou muito grata pelas experiências compartilhadas, tanto em disciplinas, como no PIBIC, no grupo de estudos ou agora na construção desse Trabalho de Conclusão de Curso, que são práticas que levarei comigo de forma muito grata e especial.

Agradeço ao professor Daniel Figueiredo, que apesar de não mais compor o DECISO, sempre será lembrado por mim de forma muito singular, por ter sido o despertar para minha vida acadêmica para além da sala de aula. Foi com Daniel e sua vontade de ensinar, atenção e cuidado, a partir de iniciativas lindas como o LABIFICS, que me impulsionaram a buscar mais. Também por ser meu orientador em TCC 1, e pela disponibilidade em continuar a me ajudar, ainda que não houvesse mais um vínculo institucional.

Ao pensar na universidade para além da sala de aula, não poderia deixar de agradecer a professora Maria Auxiliadora por, além de ser uma professora incrível, me proporcionar uma experiência sem igual como monitora da disciplina de Antropologia das Comunidades Tradicionais. Também sou grata às professoras Alessandra Uchôa e Maria do Rosário pela vivência incrível no projeto de extensão UFRPE dialoga com o movimento ElesPorElas.

Sou grata ainda a turma de 2015.1, desde sua primeira formação, e a todos os amigos que a vida trouxe nesse caminho. Mas em especial a Felipe, Paulo, Miguel, Lucas e Lucas que ficaram ao meu lado até o final, compartilhando forças mutuamente para conseguirmos completar a árdua jornada das Ciências Sociais.

Por fim, mas não menos especial, a todos que fizeram da presente pesquisa possível, desde os facilitadores da minha entrada no campo, até a escola, seus docentes, discentes, diretores e gestores. Sem vocês este trabalho não seria possível. E mesmo que, por questões éticas, seus nomes não apareçam saibam que são as suas histórias, experiências e percepções o ponto fundamental de todo processo de construção desse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender as atuais metodologias de ensino de sociologia para o Ensino Médio, e como estas contribuem para a construção do conhecimento sociológico. Entende que o ambiente em que se insere essas metodologias é o da educação, que desde os autores mais clássicos surge como uma temática amplamente discutida no âmbito da Sociologia, e a ela é atribuída grande importância no processo de socialização dos indivíduos. Nesse sentido, busca compreender esses métodos de (re)construção didática (LOPES, 1999) entre a gama teórica da Sociologia enquanto ciência para o ambiente escolar através de uma pesquisa social majoritariamente qualitativa. Desse modo, para realizar sua proposta, tem como fundamento epistemológico as teorias pós-coloniais, que buscam oferecer novas perspectivas e interpretações para as questões provenientes do meio escolar. Já a fundamentação metodológica se dá pelo levantamento bibliográfico de fontes secundárias, as observações de sala de aula, a aplicação de questionários com os discentes e as entrevistas semiestruturadas que culminam em algumas inferências metodológicas propositivas para a disciplina de sociologia. A pesquisa sustenta em seu arcabouço teórico um variado grupo de autores da sociologia clássica e contemporânea como Émile Durkheim (2011), Karl Marx (2004), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) e Bernard Lahire (2014). Busca então, a partir do diálogo destes com as experiências práticas construídas em campo, assumir algumas conclusões acerca de quais metodologias são praticadas hoje, se existem problemas reais com esse início de construção do conhecimento sociológico e em caso de afirmativa, como tomar uma dimensão experimental propositiva que cumpra com a função de formar nesses jovens uma consciência crítica acerca das transformações e problemáticas sociais, políticas e antropológicas que permeiam a realidade brasileira, para além do senso comum e a partir do olhar sociológico.

Palavras-chave: Sociologia; Educação; Transposição didática; Construção do Conhecimento.

RESUMEN

El presente estudio busca entender las metodologías de enseñanza actual de la sociología a la escuela secundaria, y cómo contribuyen a la construcción de conocimiento sociológico. Cree que el ambiente en el que opera estas metodologías de la educación, ya que, en la mayoría de los autores clásicos, surge como un tema ampliamente discutido en el contexto de la Sociología, y a ella se da gran importancia en el proceso de socialización de los individuos. En este sentido, intenta comprender estos métodos de la (re)construcción didáctica (LOPES, 1999) entre el canal teórico de la sociología como ciencia y la realidad escolar a través de una investigación social cualitativa principalmente. De esta manera, para llevar a cabo su propuesta, usa la teoría poscolonial, razones epistemológicas que pretenden ofrecer nuevas perspectivas e interpretaciones a los problemas derivados del entorno académico. Ya las razones metodológicas si el estudio bibliográfico de fuentes secundarias, observaciones de aula, la aplicación de cuestionarios con los estudiantes y las entrevistas semiestructuradas que culminan en algunas inferencias metodológicas propositivas para la disciplina de la sociología. La investigación apoya en su teórica un variado grupo de autores de la Sociología Clásica y Contemporánea como Émile Durkheim (2011), Karl Marx (2004), Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1992) y Bernard Lahire (2014). Así que la búsqueda, desde el diálogo con las experiencias prácticas en el campo, tomar algunas conclusiones acerca de que métodos se practican hoy en día, si hay problemas reales con esta temprana construcción de conocimiento sociológico y en el caso de en la afirmativa, cómo tomar una dimensión útil experimental que cumple con la función de la forma en estos jóvenes una conciencia crítica acerca de las transformaciones y las cuestiones sociales, políticas y antropológicas impregnan la realidad brasileña, más allá de sentido común y de la mirada sociológica

Palabras clave: Sociología; Educación; Transposición didáctica; Construcción del conocimiento.

SUMÁRIO

1	DA EDUCAÇÃO À SOCIOLOGIA: PARA INTRODUIR O DEBATE	10
2	ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA: DIÁLOGOS DE CONHECIMENTOS	19
	2.1 DIÁLOGOS ENTRE CONCEITOS: DAS METODOLOGIAS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	19
	2.2 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES DA CIÊNCIA À DISCIPLINA	26
3	ENTRE SOCIOLOGIAS E ENSINO MÉDIO: ASPECTOS DA DISCIPLINA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	37
	3.1 ENTRE PROIBIÇÕES E NORMATIZAÇÕES: MOVIMENTOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	37
	3.2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO TRADUZIDA ENTRE BASES, PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES	41
4	PARA ALÉM DAS TEORIAS: A EXPERIÊNCIA	51
	4.1 PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO: O CAMPO	51
	4.2 PARA ALÉM DA SOCIOLOGIA: OS DADOS	56
	4.2.1 ESTRUTURA ESCOLAR	56
	4.2.2 METODOLOGIAS E RECEPÇÕES DOS CONTEÚDOS	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
7	APÊNDICE I – CORPUS DA PESQUISA	80
8	APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DISCENTES	81
9	APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES	82
10	APÊNDICE IV – MODELO DE QUESTIONÁRIO COM DISCENTES	83
11	APÊNDICE V –AUTORIZAÇÃO PARA TRABALHO DE CAMPO	84
	-Autorização solicitada à diretoria	84
	- Autorização solicitada aos docentes.	85

1 DA EDUCAÇÃO À SOCIOLOGIA: PARA INTRODUIR O DEBATE

A educação é um tema recorrente e de certa centralidade para o pensamento sociológico, sendo amplamente discutida tanto pelos clássicos da Sociologia quanto por grandes denominadores do pensamento contemporâneo à exemplo de Émile Durkheim (2011), Karl Marx (2004), Max Weber (1919), Pierre Bourdieu (2007), e Bernard Lahire (2014). Assim, propor um diálogo que se inicie da Educação à Sociologia, implica em uma compreensão das diferentes temáticas educacionais sob uma perspectiva sociológica, a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Por sua ampla carga teórica, a educação conta também com diferentes abordagens e visões sobre seus modos de funcionamento, problemas e possíveis soluções. Alguns pontos, apesar de não consensuais, podem ser destacados, como classificação do processo educativo enquanto um dos primeiros e mais fundamentais pilares de socialização humana. As discussões acerca do processo de socialização são igualmente múltiplas, e diversas são as definições e teorias sobre sua evolução ao longo da trajetória de cada indivíduo, que resultam na formação das identidades individual e coletiva, assim como as interpretações do meio social.

A definição com melhor adaptação para o entendimento do presente trabalho se aproxima das noções elaboradas por Peter Berger e Brigitte Berger (1975), ao conceituar o processo de socialização como uma dinâmica de imposição e introjeção de padrões sociais que passam a fazer parte das condutas individuais. Vale salientar que essa imposição e introjeção funciona a partir de uma correlação, entre os padrões sociais e os indivíduos, uma vez que esse não é um processo passivo e sim recíproco, modificando tanto os indivíduos socializados quanto os socializantes. Logo, o pressuposto aqui assumido é que a educação, em especial a educação escolar, tem um papel fundamental nessa construção e introjeção de valores sociais.

Na esfera formal da realidade brasileira contemporânea, o pilar da educação é mediado desde os primeiros anos da vida, pela escola que funciona enquanto uma instituição dotada de regras e padrões que tem a função de construir determinadas noções e conhecimentos que garantam àquele indivíduo condições de conviver e se desenvolver no meio social. Essa educação escolar é regulamentada por uma série de documentos oficiais e normatizadores, que tentam criar generalizações que de certo modo produzam uniformidade ao processo educativo.

Como principais exemplos existem as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (2000) e as Orientações Nacionais Curriculares (OCN) (2006), onde fica institucionalizado que algumas das grandes áreas dos conhecimentos devem ser seccionadas em disciplinas, que dotadas de adaptações e metodologias serão capazes de introjetar algumas de suas ideias nos grupos em formação. Dentre essas disciplinas encontra-

se a sociologia, inserida enquanto disciplina obrigatória para o Ensino Médio em 2008 por uma alteração no artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 presente na Lei de Diretrizes e Bases para a educação. Logo, a alteração consistiu em substituir o texto anterior que afirma:

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

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

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LDB, 1996, Seção IV-A)

O grande questionamento gerado por este artigo diz respeito a forma de descrição, que é feita de modo amplo e arbitrariamente indefinido, deixando lacunas quanto a existência de uma disciplina formalizada. As alterações no texto ocorreram a partir de longos anos de sanções e proibições, fomentados por discussões¹ e lutas de discentes e docentes para seu restabelecimento na educação básica que se deu após décadas, para assim obter novamente sua formalização, dessa vez através da Lei nº 11.684/08 que altera justamente o artigo supracitado e inclui a filosofia e a sociologia enquanto disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Nesse sentido, desde então, o vasto campo de estudo da Sociologia agora é reinserido no currículo obrigatório escolar, mesmo com a marca constante dos anos de história que consolidaram um caráter de intermitência marcado pela trajetória sinuosa. A natureza dessas discontinuidades também pode ser questionada, e as hipóteses destacam especialmente instabilidades sociais e políticas vividas pelo país entre a década de 1960 e 1990, que tiveram consequências diretas sobre a existência e exequibilidade da sociologia em salas de aula. Logo, desde a redemocratização são empreendidos esforços em realocar e consolidar a sociologia enquanto componente obrigatório fundamental no currículo escolar básico.

Na prática, o exercício de início de construção de um conhecimento sociológico se depara com diversas situações problemáticas tanto em seus conteúdos quanto nas metodologias e práticas enquanto disciplina escolar. Desse modo, existem dificuldades em transpor a gama teórica e metodológica inerentes a Sociologia, enquanto ciência, para a sociologia como disciplina de nível médio². Essa questão recebe o conceito de transposição didática³, entendida aqui a partir da perspectiva de Lopes (1999) onde afirma existir uma questão que permeia os

¹ Presente na seção 3.1 do presente trabalho.

² Vale salientar que, como forma de distinção para um debate melhor construído, sempre que tratado ao longo do trabalho da Sociologia enquanto ciência, a grafia se dá com um caractere inicial maiúsculo, enquanto para as menções da sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio todos os caracteres serão grafados em minúsculos.

³ O conceito de transposição didática foi introduzido por Michel Verret (1975), porém o trabalho faz uma escolha consciente de adotar a perspectiva de Lopes (1999), por entender que ela se aproxima mais dos pressupostos epistemológicos desenvolvidos pelo trabalho.

saberes escolares justamente no que tange essa mediação do científico para o escolar. Já quanto a sociologia, esse é um problema já reconhecido pelos documentos oficiais, como é o caso das OCN (2006), que aponta uma série de adversidades quanto a mediação desses saberes⁴.

A sinuosidade e as intempéries atravessados para o estabelecimento da sociologia enquanto disciplina com uma luta centenária (CARVALHO, 2004) tem suas estruturas novamente abaladas com uma nova proposta de reforma para o Ensino Médio e a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21/12/2017⁵. A BNCC tem como proposta principal o estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades em detrimento do atual modelo organizacional, que segundo o documento oficial conta com um excesso de componentes que levam a um rendimento insuficiente por parte dos alunos.

Nesse cenário, para sanar os problemas apontados, a BNCC propõe uma nova estrutura para o Ensino Médio com características de flexibilização, obrigatoriedade das disciplinas de matemática e português e a eletividade dos itinerários formativos, que abarca disciplinas como filosofia, sociologia, educação física e artes, que passam a ser descritas como *Estudos e Práticas*. Logo, uma das reflexões ao longo do presente trabalho se fixa nas mudanças propostas pelo documento, que tem incidência direta sobre a atual disciplina de sociologia, com a volta de termos furtivos em sua descrição, sem grandes revelações quanto ao desenvolvimento dessas aulas. Para ilustrar a situação, é possível citar a justificativa dada pelo documento, que afirma:

(A nova organização) não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009, citado por BNCC, 2017, p. 469)

Nesse sentido, a partir das considerações supracitadas, o trabalho busca assim trazer luz à esfera da sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, com ênfase para as metodologias que proporcionam a transposição dos saberes construídos nas Ciências Sociais e suas contribuições para uma construção do conhecimento sociológico, à medida que seus conceitos e teorias principais são usadas como fundamento para observação e reflexão acerca das questões práticas provenientes do meio social. Para tanto, considera a existência de dois níveis de problema, nos campos sociais e sociológicos, o que significa respectivamente tratar de uma adversidade prática e que atinge diretamente as relações de discentes e docentes com a disciplina, e outra que se insere em um âmbito teórico de discussão sociológica.

⁴ Fato amplamente discutido a partir da Seção 3.2 do trabalho.

⁵ Publicação realizada na Seção 1, pág. 146

A partir disso, o problema social do presente trabalho se insere nas implicações práticas das metodologias de ensino para a construção do conhecimento sociológico a nível de Ensino Médio. Nesse contexto, é possível destacar enquanto variáveis importantes que revelem a natureza dessa problemática exemplos como as formas que os conteúdos se distribuem nos materiais didáticos, a linguagem apresentada tanto pelo material quanto pelo professor, a fidedignidade em tratar temas próximos ao cotidiano a partir de uma perspectiva sociológica, entre diversas outras categorias possíveis. O cerne que reside nessa discussão está nos desdobramentos empíricos que envolvem a passagem dos conhecimentos do Ensino Superior com o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais para as formas que constituem o fazer e o pensar no Ensino Médio, de modo que venha a suprir os anseios teóricos básicos de uma, e ao mesmo tempo se adaptar para se fazer compreender pela outra.

Já o problema sociológico se insere no âmbito da compreensão das metodologias supracitadas a partir de uma análise teórica e prática, de seus desdobramentos, na tentativa de problematizar uma realidade através de teorias. Isso se insere no fato da educação ser um importante pilar de socialização, logo de fundamental importância na formação do indivíduo enquanto ser social e político consciente do meio que o cerca. Para construção dessas reflexões e análises práticas, é necessário levar em consideração o histórico da disciplina de sociologia no Brasil, a partir de todo quadro de transformações sofridas por ela, assim como os documentos fundamentais que regulamentam a educação escolar, e os conteúdos sociológicos.

Busca ainda, para além dos segmentos teóricos, uma pesquisa de campo que busca observar na prática se a realidade e a teoria dialogam, e quais os sentidos contidos nessas relações. Adota então um questionamento base que serve como fundamento da pesquisa e ponto de partida para as reflexões seguintes, ao questionar: **Quais as metodologias de ensino de sociologia praticadas no Ensino Médio, e como essas práticas contribuem para a construção do conhecimento sociológico entre os discentes da Escola Brilho da Lua⁶?**

Para elucidar essa questão, o pressuposto hipotético adotado é que as metodologias atualmente praticadas no Ensino Médio para a sociologia são frágeis e pouco eficazes. Na prática, essas metodologias resultariam na não atribuição de grande importância à disciplina por parte dos discentes, fato que tem consequência direta sobre a construção do conhecimento sociológico, que termina por perder muitos de seus conteúdos das Ciências Sociais até a escola, tanto em conceitos quanto em aplicabilidade nas realidades discentes.

⁶ Nome fictício atribuído à escola, por princípios éticos, para garantir e assegurar a integridade física e moral dos envolvidos na pesquisa.

A partir desse questionamento, o trabalho adota como objetivo geral a compreensão teórica e empírica das metodologias de ensino de sociologia praticadas no Ensino Médio, e como essas práticas contribuem para a construção do conhecimento sociológico. Já como objetivos específicos, têm a proposta de análise das metodologias exercidas como ferramentas para a construção de um conhecimento sociológico, com ênfase para as articulações entre conteúdos, discentes e docentes. Busca também investigar a história da disciplina de sociologia na educação básica, e a análise de alguns dos documentos oficiais, em especial a BNCC e os horizontes de mudanças intrínsecas na sua proposta.

A partir da definição do problema e dos objetivos do presente trabalho, é possível então justificar o tema escolhido, tendo em vista sua relevância para a Sociologia. Para contextualizar, é preciso afirmar que a graduação em Ciências Sociais permite o contato com uma rica matriz curricular, que por sua vez propicia o acesso a uma série de conceitos e autores ao longo de suas disciplinas. Os caminhos adotados pela presente pesquisa começaram a se delinear no decorrer da disciplina de Epistemologia das Ciências Sociais com uma discussão sobre a pedagogia tecnicista, levada a campo sob um viés econômico na disciplina de Etnografia, e praticada em um projeto experimental na disciplina de Métodos Qualitativos de Pesquisa.

A partir de então, a ideia de trabalhar com a Sociologia da Educação começou a ganhar forma e assumir as diretrizes adotadas. Logo, estudar a sociologia no Ensino Médio em uma perspectiva Sociológica implica em compreender as construções de conhecimentos e noções sociológicas a partir de adolescentes e jovens em processo de formação de suas consciências políticas e sociais. Assim, a construção de um senso crítico bem estruturado e fundamentado pode trazer frutos positivos tanto em âmbito teórico quanto em desdobramentos práticos para transformação da própria realidade social. Logo, é possível destacar o porquê do estudo das metodologias de ensino de sociologia no Ensino Médio, por entender estas como ferramentas fundamentais no desenvolvimento dessas noções.

Mesmo com o grau de Bacharelado do curso de Ciências Sociais, é possível perceber nesse debate uma discussão viva que se insere no meio científico, ao tratar de um processo de diálogos de saberes entre Sociologias, científica e escolar. Logo, se inserir nesse meio implica na compreensão que os conhecimentos produzidos na academia não podem ou devem ficar restritos ao universo acadêmico, uma vez que no começo dessa trajetória educacional existe toda uma realidade escolar precarizada, em vários níveis. Assim, desde o estrutural até as condições particulares das comunidades e dos discentes, existem variáveis e complexibilidades intrínsecas a essas realidades que justificam o estudo da área pelas Ciências Sociais, a partir da

valorização dessas metodologias, como forma de pensar e fazer uma (re)construção mais justa e que tenha, de fato, funcionalidade para a sociologia.

O estudo da sociologia no Ensino Médio se justifica ainda empiricamente pela inferência de uma necessidade de renovação metodológica que se adapte as realidades escolares e aos públicos para quem se destina. Especialmente em um horizonte de mudanças trazidas por projetos de renovação do Ensino Médio, que vem do Estado para as escolas, buscando uma homogeneidade que não existe na realidade. Desse modo, este trabalho incide diretamente sobre uma realidade, e tem a possibilidade, e mais além um propósito intrínseco e subjetivo, de estabelecer um diálogo mais justo e igualitário entre o conhecimento sociológico trazido pelas Ciências Sociais e a disciplina de sociologia para a educação básica.

É de grande importância reforçar que a proposta defendida pelo presente trabalho se refere a uma análise metodológica, na tentativa de localizar a disciplina de sociologia no Ensino Médio como um instrumento de construção do conhecimento sociológico. Para a realização desse objetivo, faz-se necessário algumas considerações epistemológicas e metodológicas que encorpam esse trabalho e garantem sua legitimidade. Logo, as máximas seguidas são de uma pesquisa fundamentada epistemologicamente pela perspectiva pós-colonial, realizada como uma experiência de campo e baseado na metodologia qualitativa.

Logo, destrinchando os conceitos, têm como fundamentação epistemológica a perspectiva pós-colonial e usa como base conceitual as noções construídas por Boaventura de Sousa Santos na *Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (2008). Ao longo do texto é possível perceber que as ideias elaboradas pelo autor extrapolam os objetivos do presente trabalho, logo a atenção dada aqui é para sua descrição do que se trata a pós-colonialidade. Em síntese, o autor trata esse modelo enquanto uma ruptura paradigmática com uma racionalidade científica tradicional, sendo um novo paradigma não só epistemológico, mas também social e político, para além das alternativas criadas pelo capitalismo e pela colonialidade eurocêntrica. Logo, afirma:

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. [...] A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz. (SANTOS, 2008, p. 8-9)

Em uma interpretação mais contextualizada, afirmar a perspectiva pós-colonial como fundamento epistemológico do presente trabalho, pressupõe como base estruturante a premissa que é possível existir outras formas de fazer ciência, outras compreensões da ciência e outros meios para o qual as atenções dessa cientificidade poderiam se voltar. Desse modo, em certa medida, possibilita assumir a perspectiva dos sujeitos a qual essa disciplina se direciona, seja enquanto aquele que ensina ou o que aprende, para tentar encontrar entre suas posturas convergências e divergências que contribuam para essa maneira de olhar, de pensar e de agir fora de padrões de colonialidade, para assim construir diferentes noções contra hegemônicas.

Outro conceito fundamental reside na afirmativa de uma pesquisa de campo como um estudo de caso, e tratar disso implica dizer que os esforços empreendidos no desenvolvimento do trabalho consistem em uma análise específica, de um recorte do real, na tentativa de combinar teoria e prática e chegar a algumas conclusões sobre as questões propostas, podendo ser passível de generalizações, porém cautelosas e cientes da limitação do espaço como viabilizadora do estudo. Nesse sentido, Freitas e Jabbour (2011) afirmam que:

O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007). (FREITAS e JABBOUR, 2011, p. 10)

Já a pesquisa social qualitativa se justifica pelo mesmo fato de execução em um recorte da realidade que são traduzidos na pesquisa de campo, com um público já reduzido e, para além disso, complexo e de saberes não quantificáveis. Assim, a partir de Liebscher (1998) é possível destacar que tal abordagem se direciona a estudos mais complexos e provenientes da natureza social, onde o objetivo é a construção de dados que após analisados conseguem inferir e responder a questionamentos provenientes do meio social.

A partir dessas noções da pesquisa de um modo geral, faz-se necessário também dedicar um tempo para algumas considerações essenciais sobre o campo e todo o processo empírico que envolve a pesquisa. Logo, a pesquisa foi realizada na Escola Brilho da Lua, que é uma escola estadual localizada em Jabotão dos Guararapes, em um bairro periférico que destinou a ela uma carga de estigmas negativos na comunidade em que se localiza. Apesar disso conta com uma ampla estrutura, organização hierárquica das funções e diversas turmas desde o nível fundamental até o Ensino Médio nos três turnos do dia. Os sujeitos participantes da pesquisa são discentes regularmente matriculados no Ensino Médio e docentes da disciplina de sociologia e filosofia da referida escola.

Quanto à construção dos dados, as técnicas de pesquisa escolhidas foram as observações participantes, entendidas como uma vivência com os grupos propostos a serem estudados como forma de diminuir a distância para uma melhor compreensão. Logo, a participação se dá nas relações entre os indivíduos, com um refinamento no olhar usado como ferramenta que contribui na compreensão dessas questões metodológicas e sobre as construções didáticas.

Faz uso também da pesquisa por documentação indireta, tanto de dados primários quanto de bibliografias secundárias fundamentado por Marconi e Lakatos (1985). Para as autoras, a pesquisa documental de fonte primária se caracteriza pela coleta de dados a partir de documentos escritos ou não, que inclui arquivos públicos e privados de diversas instâncias e fontes estatísticas. Na prática o enfoque está nos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) como forma de analisar os instrumentos regulamentadores da educação na realidade escolar brasileira. Já a pesquisa bibliográfica de fontes secundárias é descrita pelas autoras como o levantamento das bibliografias já existentes sobre o tema de estudo como artigos, livros, jornais, revistas, monografias e teses sobre o tema estudado.

Outra técnica, agora aplicada a experiência de campo foi a de questionários⁷, aplicados nas turmas observadas com o objetivo de traçar um perfil geral de parte do público pesquisado, assim como avaliar algumas de suas visões sobre as metodologias e disciplina de sociologia, como forma de garantir maior abrangência nos dados construídos. Fundamentado por Antônio Carlos Gil (2007), os questionários recebem a definição pelo autor de técnica de pesquisa que se caracterizam enquanto uma série de questões a serem respondidas pelo público almejado, e que operam com o objetivo de conhecer melhor esse grupo, apontar características e peculiaridades sobre o público alvo da pesquisa.

Por fim, faz uso das entrevistas⁸, realizada com base teórica sustentada por Maria Cecília de Souza Minayo (2004), que aponta como objetivo imediato da técnica a construção de informações para um objeto de pesquisa através da abordagem do pesquisador sobre temas pertinentes. Dentre as formas de entrevista descritas pela autora, a escolhida para realização da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que não funciona de modo totalmente aberto nem totalmente fechado. Isso quer dizer que, este modelo obedece a um roteiro prévio elaborado pelo pesquisador, que funciona como um guia para direcionar o diálogo mas ao mesmo tempo garante certa liberdade a subjetividade dos entrevistados, e ao pesquisador que tem a

⁷ Modelo do questionário presente no Apêndice IV

⁸ Roteiros das entrevistas com Discentes e Docentes presentes nos Apêndices II e III, respectivamente.

possibilidade de adicionar e/ou retirar perguntas, questionar e aprofundar determinados temas, a depender das respostas obtidas e os caminhos seguidos pela entrevista.

Por fim, para introduzir a base necessária para o entendimento das ideias propostas pela pesquisa aqui desenvolvida, faz-se necessário inicialmente algumas considerações acerca de títulos. O trabalho intitulado de *Sobre Educação e Sociologia: um estudo acerca da construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio* traz consigo as duas grandes ideias tratadas ao longo do trabalho, de Educação e Sociologia, sendo esses os dois campos principais que abarcam as discussões subsequentes.

Nesse sentido, a titulação da pesquisa e de suas seções e capítulos são voltadas a essa relação conceitual. No título do trabalho *Sobre Educação e Sociologia*, a preposição aparece como forma de explicitar a relação comparativa sobre um e outro. O capítulo introdutório redigido enquanto *Da Educação à Sociologia* busca explicitar, de maneira geral, a relação de um para o outro, ou seja, a forma a ser retratada ao longo do trabalho assume como ponto de partida a Educação observada por um olhar sociológico. O capítulo seguinte, inicia um debate teórico se interpondo entre os dois conceitos chave trabalhados, para assim obter uma melhor perspectiva sobre eles, para assim traçar um caminho de construção e continuidade. Já o capítulo III, busca especificar a existência de formas de fazer sociológicas distintas direcionadas para a educação escolar com foco para o Ensino Médio. Por fim, o capítulo IV tem o objetivo de descrição e análise da experiência de campo, assim, para além de Educação e Sociologia enquanto conceitos fundamentados teoricamente, busca-se a corporificação dessas ideias através de uma análise empírica.

2 ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA: DIÁLOGOS DECONHECIMENTOS

Para tentar entender as discussões e questões conceituais e teóricas que envolvem a questão da construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio, observados a partir de metodologias e construções de conhecimentos, faz-se necessário definições e demarcações de pontos de partida, que ao final quando postos frente à pesquisa empírica proporcionam o caminho até possíveis inferências e conclusões.

O primeiro capítulo é composto por duas sessões que buscam aproximar a Sociologia e a Educação. A primeira seção trata-se de um esforço conceitual em definir, explicar e refletir sobre as noções de educação, socialização, Ensino Médio brasileiro, metodologias e construção do conhecimento. A segunda seção é o início da especificação do debate, que começa a pensar nesse momento a sociologia da educação, na busca por algumas visões sociológicas clássicas e contemporâneas, bem como as distinções entre a ciência da Sociologia e a disciplina de sociologia para o Ensino Médio, se posicionando nesse traslado de saberes que é mediado justamente através de metodologias.

2.1 DIÁLOGOS ENTRE CONCEITOS: DAS METODOLOGIAS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os diálogos propostos, e que estão em desenvolvimento, se inserem em um panorama de compreensão da disciplina de sociologia no Ensino Médio a partir da avaliação de seus métodos de construção do conhecimento sociológico. Logo, tratar de todo esse processo, demanda um esforço conceitual em definir e delimitar as ideias supracitadas com as contextualizações necessárias para os fins da presente pesquisa, assim como seus desdobramentos e possíveis ramificações.

Nesse sentido, a partir de um campo amplo de visão, as considerações iniciais fazem uso de algumas das ideias levantadas por Carlos Rodrigues Brandão, na obra *O que é educação* (2007)⁹. Assim, o pressuposto primeiro nesse debate educacional é o reconhecimento de sua amplitude, onde em uma organização que conta com interações interpessoais e com o meio social, todo processo de aprender a ser, fazer e pensar para esse meio se caracteriza enquanto educação. Logo, o autor enfatiza que na verdade, para além de educação, o que existem são Educações, formas variadas e distintas de ensinar e aprender, em diversos níveis da realidade. Corroborando este ponto, Brandão afirma:

⁹ Vale salientar que a proposta de Brandão é muito mais profunda e sua abordagem aprofunda nos vieses da antropologia para fazer algumas análises comparativas de diferentes modos de educação. Como essa não é a ênfase do trabalho, esse aprofundamento não será realizado.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo [...] (BRANDÃO, p.10, 2007)

Para além dessa, outra reflexão que dialoga com a proposta da presente pesquisa é a finalização também fornecida por Brandão ao delimitar o ensino formal como o ponto de encontro entre a educação e a pedagogia, ou as teorias educacionais. Esse momento é responsável por criar uma faceta de educação (contida nas tantas outras, a partir da ideia anteriormente citada) que estabelece os papéis da escola, aluno e professor.

E é justamente a partir desse momento que o segundo conceito importante começa a ser construído, que trabalha a ideia de escola, agora com o suporte teórico de Sônia Portella Kruppa no livro *Sociologia da Educação* (1994), ao abordar a escola enquanto uma instituição social com papel marcante para a estrutura societária. Nesse sentido, a autora sintetiza que a diferença entre as formas de educação dentro da escola e para além dela está na institucionalização. Sob essa perspectiva a escola é uma organização com normas e formas que a regem, responsável por gerar uma estrutura organizacional característica de horários, papéis, hierarquias e métodos.

Assim, como grande parte das instituições, a escola do modo como se consolidou no mundo ocidental, recebe críticas das mais diversas naturezas, sobre sua estrutura física e organizativa, assim como sobre seu modo de produzir conhecimento. As principais avaliações desse meio, ainda segundo Kruppa (1994), criticam principalmente a distância dos saberes contidos no ambiente escolar, passados de forma engessada e hierárquica, através de metodologias pouco interativas que acabam por podar tanto professores quanto a curiosidade e imaginação dos próprios alunos¹⁰. Em síntese, a autora afirma:

A escola é uma instituição social: as ações repetitivas da escola, exercidas por grupos sociais com papéis distintos o diretor, os professores, os alunos- acabam se transformando em regras, em normas sociais que organizam inclusive o espaço físico da escola. Essas regras e o fim específico da escola-criação e transmissão de conhecimentos configuram a escola como uma instituição social, que, pode e deve ser modificada quando não atender às necessidades que coletivamente os homens determinaram para ela. [...] O currículo escolar muitas vezes está formulado de maneira distante da realidade dos alunos. Nesse caso, a forma de organização do conhecimento escolar se torna uma barreira ao estabelecimento de relações, por parte dos alunos, sobre esse conhecimento, que se torna memorizado por exaustivas repetições sem significado. O dinamismo do desenvolvimento das ciências contrasta com a imobilidade dos currículos escolares, montados, geralmente, com base em livros didáticos que fragmentam o conhecimento, sem que esta fragmentação seja analisada pelos professores e alunos. (KRUPPA, 1994, p. 99)

¹⁰ Essa ideia também é trabalhada pelas teses da pedagogia tecnicista, encontrada em obras como *Filosofia da Educação* de Cipriano Carlos Luckesi (1990)

Para além, mas no mesmo sentido das críticas anteriores, o filósofo húngaro István Mészáros oferece uma visão dinâmica e sistematizante acerca da educação em sua obra *Para Além do Capital* (2002). Nela o autor se dedica a descrever o papel da educação enquanto agente provedor de mudanças sociais ou de manutenção de um estado social. Utiliza assim de uma gama de autores que fortalecem e fundamentam suas principais teses relacionadas ao tema, como Karl Marx e Antonio Gramsci, na tentativa de esclarecer os princípios que foram responsáveis por orientar as políticas educacionais inseridas no sistema capitalista.

Desenvolve também o debate acerca da potencialidade humana, durante uma entrevista para a *Revista Perspectiva da UFSC* (2009). No contexto, afirma que são os interesses das classes dominantes que impõem a necessidade de uma reprodução da ordem do capital, com prioridade para a ideia de lucros que acabam por pautar a vida das pessoas e por consequência podar e muitas vezes cancelar a potencialidade de desenvolvimento desses indivíduos, se tratando de forças de coesão e confrontos sociais reais. Do mesmo modo funciona a produção do conhecimento, que está orientada de maneira limitada a interesses enraizados no meio social. Logo, esse conhecimento escolar é promovido de forma impositiva, com interesses em transmitir para os jovens os valores da sociedade orientada pelo lucro, não apresentando outras possibilidades ou alternativas a ele. Nesse sentido, jovens em situação de vida precária, continuam a crer nas melhorias radicais que supostamente seriam proporcionadas pelo sistema do capital, de modo unilateral, uma vez que essa potencial realidade, não se realiza.

Inseridos nessa ótica neoliberal, professores e alunos são considerados em termos daquilo que eles podem produzir, e são justamente essas produções que recebem a devida importância, e sendo o objetivo final do processo de educação as notas, avaliações e diplomas. Fazendo uma analogia, esse aluno tem um potencial de trabalho, já que ele troca seu produto (conhecimento) por pagamentos ou recompensas (notas). Essa relação funciona como uma expressão da vida em sociedade, e é mascarada por classificação de aptidões de características ideais, como interesse, capacidade ou inteligência.

Ressaltado as devidas delimitações conceituais e algumas críticas à instituição¹¹ escolar, é possível assim a reflexão acerca do fato de, ao longo do curso histórico, a concretização pelas sociedades modernas de um modelo de educação refletido em um padrão escolar específico. Neste, o indivíduo é inserido em seus primeiros anos de vida, tendo que se construir e se recompor ao longo das várias fases de desenvolvimento dentro daquele modelo. Por essa razão, a estrutura educacional escolar é entendida como um dos primeiros e mais importante pilares

¹¹Lembrando sempre que essas críticas a escola são inúmeras e muito mais profundas, permeando os mais diversos âmbitos, sendo esse apenas um dos muitos exemplos possíveis.

na construção e desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres sociais. Logo, a essa esfera é frequentemente atribuído a caráter de constitutivo tanto dos sujeitos quanto dos seus direcionamentos para o convívio em meio social. Em síntese, a educação figurada na escola constrói parte fundamental da socialização de indivíduos igualmente sociais.

Em um campo de análise mais abrangente, tratar do tema da socialização pode se configurar enquanto uma situação problemática devido a amplitude que um primeiro olhar pode causar sobre o tema. Nesse sentido, muitas opiniões críticas podem surgir sob o argumento de que tudo que envolve o indivíduo e sua teia de significados remete a socialização, sendo esse o fim único do olhar sobre o tema. Em contraponto a essa visão unilateral, as análises Sociológicas vão além ao buscar compreender os vieses socializadores e suas atuações.

Seguindo a perspectiva Sociológica, vale apontar algumas ideias levantadas por Peter Berger e Brigitte Berger no artigo *Socialização: como ser membro da sociedade* (1975). Nesse texto, os autores iniciam suas reflexões justamente pelo ponto supracitado, ao descrever o início da vida de uma criança e suas adaptações ao modo de comer, vestir, usar o banheiro, entre tantos outros aspectos básicos. Nesse sentido, a socialização para Berger e Berger (1975) se trata do processo pelo qual o indivíduo em si aprende a ser indivíduo da sociedade. Porém, ao contrário de imaginar serem esses pequenos aspectos formativos dos anos iniciais de vida, o processo de socialização em si, os autores descrevem essas lições enquanto facetas da socialização.

Logo, para os autores, esse processo em que os indivíduos aprendem a caminhar ao patamar de ser social na verdade funciona enquanto a imposição e introjeção de padrões sociais que são imbuídas as condutas individuais. Nesse sentido, esses padrões de comportamento, são absolutamente relativos, isso porque dependem da orientação dos adultos que cuidam das crianças (se ainda considerarmos esse exemplo inicial) e para além das condutas individuais, ainda tem relevância os grupos em que esse adulto está inserido. Vale salientar também que o veículo primordial desse processo socializador é a linguagem que tem a função de transmitir e reter significados socialmente reconhecidos, além de integrar os indivíduos ao meio social.

Oferecendo uma outra perspectiva dessa avaliação acerca do conceito de socialização, de uma forma um pouco mais sintética, é possível destacar também a posição de André Pedrolli Serreti (2010), que se respalda em Charon (2001) em sua construção teórica. Nesse sentido, segundo Serreti a socialização é o objetivo último das instituições sociais e por ela são criados os desejos que nos mantém atados a uma estrutura social, ou seja, a incorporação de valores provenientes do meio social. Apesar disso, grifa que a socialização não é perfeita, uma vez que se ocorresse em sua completude criaria uma sociedade ideal, solidária e com papéis

estabelecidos e sem figuras desviantes, quando na realidade se destacam as figuras inconformadas e contrariadas a essa estrutura.

Desse modo, ao relacionar as ideias de socialização com a educação escolar, o ponto de partida assumido é que esta é um importante veículo para o processo, especialmente no que se refere a incorporação dos valores que regem uma estrutura social. Sendo assim, conclui-se que a socialização é uma construção, formadora de visões fundamentais sobre, por exemplo, os aspectos econômicos, políticos e do mundo do trabalho de uma sociedade. Assim, esses sujeitos em processo de formação de suas consciências críticas sobre uma série de assuntos relevantes e fundantes do meio social encontram na escola parte significativa dessa construção¹².

Vale salientar que Meszáros (2002) discorre também sobre esse processo de socialização, e ao abordá-lo trata enquanto sistema de internalização, ou seja, o esforço do capital para internalizar, incorporar e agregar aos indivíduos suas próprias metas de reprodução do sistema e manutenção das disposições na hierarquia social em conformidade com a ordem já estabelecida. Nesse contexto, quando propõe o ir além do capital, trata estritamente de pensar uma nova ordem social metabólica que funcione com base em modelos mais justos.

Assim, retomando a lógica desenvolvida até aqui, a ideia é que a educação é algo mais abrangente e que permeia vários aspectos da vida dos sujeitos. Dentre essas educações, uma que tem grande espaço desde os primeiros anos de vida é a educação escolar que se caracteriza por uma instituição dotada de padrões e regras sociais que assumem um papel socializador perante o indivíduo. Nesse processo de socialização mediado pela escola existem duas ideias intrínsecas e indispensáveis que estão voltadas diretamente para a relação entre discentes e docentes, sendo estes as metodologias e a construção do conhecimento.

Logo, após as considerações do campo geral em que as discussões se desenvolvem, a ênfase agora é na compreensão das metodologias e da construção do conhecimento como dois aspectos coexistentes e complementares essenciais em todo processo educativo e de ensino-aprendizagem. A partir disso, é possível enfim concordar o teor conceitual da seção com a pesquisa principal aqui desenvolvida, que dá ênfase justamente para o uso dessas metodologias como formas de construção do conhecimento sociológico à nível médio.

Considerar as metodologias conceitualmente implica inicialmente em delimitar que a noção aqui requerida envolve as Ciências Humanas e especialmente Sociais, logo que exigem ao longo de suas teorizações algum nível de maturidade crítica e reflexão tanto teórica quanto

¹² Vale salientar que, em um primeiro momento, o objetivo da seção é conceitual, logo as contextualizações do processo de socialização com o processo educativo, assim como o diálogo com a construção do conhecimento sociológico serão enfatizados em um momento posterior.

empírica para assim chegar a possíveis interpretações distintas sobre a realidade prática. Em seguida, é necessário ainda um contexto para as questões direcionadas aos aspectos metodológicos em sala de aula, uma vez que o pressuposto é que existem questões problemáticas que demandam reflexão e possibilidades de solução¹³. Para desenvolver essa ideia, faz-se uso de Elizabeth Gemignani, que oferece suporte para tal reflexão a partir do artigo *Formação de professores e metodologias de ensino-aprendizagem: ensinar para compreensão* (2012), que apesar de seguir um rumo quase que completamente pedagógico, oferece a Sociologia ferramentas teóricas que possibilitam seguir com essa discussão.

Primeiro, apontar que existem problemas quanto às questões metodológicas remetem a própria estrutura institucional escolar já exposta. No mesmo texto anteriormente citado, Kruppa (1994) reforça essa noção ao afirmar que a escola é dotada de regras e padrões que podem servir como questionadores das questões de conflito do meio social, ou em outro sentido pode servir de fundamentação para essa estrutura. Nesse segundo sentido, de uma estrutura que serve para corroborar com as desigualdades sociais, se alocam a maior parte das críticas, inclusive a de Gemignani (2012) que vai expor como um dos grandes desafios do século XXI a busca de metodologias que rompam com os limites de uma educação tecnicista¹⁴, na formação de sujeitos críticos, éticos e históricos conscientes da realidade e de seus papéis nessa estrutura.

E nesse último sentido, a grande questão para autora é questionar por que e por quais vias essa virada metodológica poderia ser concretizada, tendo como referência a máxima de Paulo Freire de afirmar que ensinar não é transferir conhecimento¹⁵. Logo, a ideia para Gemignani é pensar a coisa metodológica para além das convencionalidades, inserida em um contexto de tempo e espaço. Assim, ao considerar a educação brasileira, é possível notar que nas últimas décadas houveram consideráveis mudanças quanto as estruturações, currículos e modos de ser/fazer¹⁶, mas que não são suficientes para acompanhar a complexificação pelas quais as estruturas e relações sociais foram acometidas. Assim, a realidade em si e a vida prática anda em passos mais acelerados do que a organização educacional.

¹³ É possível, em uma visão mais direcionada para sociologia, indicar que essa ideia vai além de pressupostos, pelo fato de haver uma amostra para esses problemas nas Orientações Nacionais Curriculares (OCN) (2006)

¹⁴ Se aproxima do conceito desenvolvido por Luckesi (1990) onde o papel da escola nesse modelo é de modelar o comportamento dos indivíduos para a integração destes ao sistema capitalista e seu modo de produção e de trabalho, se afastando da subjetividade das humanidades e com papéis bem definidos e delimitados tanto para discentes quanto para docentes.

¹⁵ Citação completa: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar não é transferir conhecimento.” (FREIRE citado por GEMIGNANI, 2012)

¹⁶ Inclusive confirmados pelos dois tópicos seguintes que fazem uma rememoração dessas transformações, em vários âmbitos, a partir da especificidade da disciplina de sociologia.

Se um dos pontos fundamentais aqui elencados é que a educação é uma face importante do processo de socialização dos indivíduos e na criação de seres sociais, a questão exposta acima, por si só, já é um problema. Esse problema se agrava em situações como a da disciplina de sociologia, por exemplo, que além de lidar com uma estrutura defasada se comparada com a realidade social, ainda passa por turbulências em sua história, especialmente na realidade escolar brasileira, que comprometem até mesmo sua existência e exequibilidade¹⁷.

Logo, de fatos como esse, decorrem a necessidade destacada por Gemignani da existência de uma abordagem holística e integradora proporcionadas por novas formas de fazer, para assim modificar estruturalmente o processo educativo. Assim, o caminho que a autora defende é o de diálogos entre Ciência e metodologias, como forma de criar novos métodos para a construção do conhecimento. Assim, afirma:

Neste aspecto, acredita-se que a Universidade pode contribuir de forma significativa nessa transição paradigmática, ao promover ações que propiciem a construção coletiva de uma nova forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento; um caminho que conduza à compreensão da complexidade da vida humana, pela construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente. (GEMIGNANI, 2012, p. 3-4)

Para além da posição da autora, o presente trabalho tem como fundamento epistemológico que, para além de holística e integradora, as percepções desenvolvidas pelo processo de aprendizagem escolar, sobre a complexificação da vida prática e das relações sociais devem caminhar de forma contra hegemônica e descolonial. Isso significa a defesa da formação de outras narrativas e novas formas de construí-las que ultrapassem as formas clássicas de construção do conhecimento e seja fundamentada a partir da valorização dos indivíduos envolvidos no processo educativo, assim como de suas respectivas realidades.

Como exposto no início dessa discussão, a ideia de metodologia dialoga diretamente com a construção do conhecimento, tanto que em diversos momentos dos pontos anteriores foram tratados concomitantemente. Se abordado em específico, a chave para compreensão se insere no processo de aprendizagem, ou seja, na apreensão por aqueles que estão tradicionalmente na posição de receptores dos conteúdos, conceitos e uma bolha de conhecimento que é transmitida em fragmento de docentes, os detentores, para os discentes. Questionar essa estrutura é um dos grandes pontos que a pesquisa aqui desenvolvida toca, uma vez que na dimensão do real esse processo não é literal e não é possível. Por essa razão a todo momento é usado aqui intencionalmente o termo construção, por adotar como princípio a defesa

¹⁷ Fato amplamente discutido no tópico 3.1 do presente trabalho.

de um processo para uma real construção do conhecimento, formado por trocas entre saberes diversos e provenientes de diferentes fontes.

Ao voltar para a disciplina de sociologia para o Ensino Médio, o pressuposto exposto desde o início das discussões é que as metodologias hoje praticadas não têm significativa efetividade para os discentes na construção do conhecimento sociológico. Essa hipótese carrega duas conotações importantes: primeiro que existe uma necessidade por novas formas de realização dessa construção, ou seja, novas metodologias de ensino de sociologia que encaminhem a uma compreensão sociológica do real e proporcionem uma efetiva construção do conhecimento. E uma segunda que indaga as possíveis formas de avaliação desse conhecimento apreendido, uma vez que com novos caminhos a avaliação dessa construção também devem passar por uma transformação, tanto de concepções quanto de ações.

Quando a avaliação da construção do conhecimento Cipriano Carlos Luckesi fornece algumas possíveis perspectivas quanto a essa renovação avaliativa no artigo *O que é mesmo ato de avaliar aprendizagem?* (2000) ao abordar a avaliação como dialógica ao invés de impositiva. Nesse sentido, para o autor as formas atuais de avaliação de apreensão de conhecimento são ameaçadoras e hierárquicas, que resulta na criação de um ambiente tensionado e não inclusivo. Nesse sentido, se a proposta aqui é reflexiva e estrutural, deve também ocorrer com relação às avaliações desse conhecimento construído que deve passar por uma profunda remodelação de modo a pensar e ponderar seus instrumentos e propriedades.

Findadas as construções e delimitações conceituais que situam as temáticas almejadas pelo presente trabalho, assim como algumas das discussões sobre questões problemáticas que as envolvem se inicia um novo tópico que busca fornecer uma abordagem sociológica a educação. Busca assim destacar algumas das principais visões fornecidas por grandes denominadores da Sociologia sobre o processo educativo e seu papel no âmbito social. Vale salientar ainda que a ideia, exposta desde o início, é afunilar a discussão de um campo de mais amplo que encaminhe até a disciplina de sociologia no Ensino Médio e suas especificidades.

2.2 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: QUESTÕES DA CIÊNCIA À DISCIPLINA

Para compreender as especificidades das questões metodológicas e da sociologia no Ensino Médio para a realidade brasileira, faz-se necessário um apanhado teórico que contemple a Sociologia da Educação de um modo geral. Essa necessidade surge a partir do entendimento que relacioná-los é imprescindível, uma vez que são esses os dois grandes campos trabalhados ao longo de todos os debates específicos propostos.

Para que essa compreensão seja possível o tópico busca seguir uma estrutura que busca percorrer um caminho sociológico para educação, e para isso busca relatar alguns dos principais pensamentos de grandes nomes das Ciências Sociais. Esse caminho se inicia com a Sociologia Clássica, passa por expoentes da Sociologia Contemporânea e segue atualizando as discussões até chegar a alguns dos grandes dilemas da educação na contemporaneidade.

Feito esse percurso, a relação entre a Sociologia e educação ficará explícita, porém multifacetada, por se tratar de perspectivas diferentes e distintas entre si, fato que pode levar a confusões conceituais e de delimitação entre a esfera científica da Sociologia e seu caráter de disciplina de nível médio. Daí o questionamento, se o único conhecimento sociológico válido é aquele teorizado e produzido pela Academia com as Ciências Sociais, ou se é possível considerar a existência de Sociologias, com formas de fazer plurais, mas ainda sociológicas, que se relacionam e são codependentes entre si.

Feitas as devidas sínteses estruturais, é possível então iniciar as reflexões aqui pretendidas, partindo da Sociologia Clássica com destaque para as perspectivas de Émile Durkheim e Karl Marx¹⁸ que são completamente distintas e complexas, cada um em seu contexto de tempo e espaço. Uma última observação prévia é que esse recorte não deve ser entendido enquanto uma simplificação ou unilateralidade dos pensamentos dos autores. Seus pensamentos estendem-se por dezenas de obras e centenas de discussões que delas emergem, logo os pontos aqui abordados são uma pequena fração dos desdobramentos possíveis para a visão da Sociologia Clássica sobre o processo educacional.

Émile Durkheim é reconhecido enquanto um dos nomes centrais para o início e estabelecimento da Sociologia, e do saber e fazer sociológicos, sendo um dos autores clássicos dessa ciência. Dedicou-se a escrever sobre a Sociologia em si, suas regras e métodos até que a cientificidade da área fosse reconhecida. Foram várias as obras que o autor dedicou a temas formadores da vida social, como a divisão do trabalho, a religião e a Educação¹⁹.

Uma de suas obras mais explicativas acerca do tema é *Educação e Sociologia* (2011), onde em seu capítulo de abertura, o autor se dedica a discorrer acerca da natureza e do papel da educação. Assim, inicia em uma tentativa de definir a esfera educacional a qual se refere, isso porque apesar de reconhecer algumas definições anteriores²⁰, as classifica como geralmente

¹⁸ Vale salientar que, apesar de reconhecer sua importância para a Sociologia e também para educação, Max Weber não foi inserido na presente discussão, por entendermos que as reflexões propostas seguem rumos distintos. Apesar disso, merecem destaque obras como *A Ciência como Vocação* (1919).

¹⁹ Algumas das obras de Durkheim sobre o tema: *Escritos sobre Educação e Sociologia* (2011), *A Educação Moral* (1925), *A Evolução Pedagógica na França* (1995) e até mesmo em sua obra mais clássica *As Regras do Método Sociológico* (1895).

²⁰ Definições elaboradas por autores como Immanuel Kant, ou utilitaristas como James Mill.

globais e generalizantes. Entre elas, porém, um aspecto chama atenção, o fato de tratar em termos ideais, como se houvesse um modelo único de educação capaz de suprir as necessidades de qualquer sociedade em qualquer tempo.

Nesse contexto, um dos propósitos do capítulo inaugural para Durkheim é a ênfase para o fato de cada sociedade em seu recorte de tempo e espaço possui um sistema de educação sobreposto aos indivíduos. Ou seja, são esses padrões anteriores aos sujeitos que operam como uma forma inevitável de integrar a eles valores e comportamentos constituintes do meio social. Aqui estão imbuídas algumas das ideias trabalhadas na seção conceitual anterior, ao abordar tanto a pluralidade de educações para cada contexto e ainda o teor de socialização que marca o processo. Confirmando essa tese, o autor argumenta:

Porém, na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabaram se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em harmonia. Pouco importa se foram criadas com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas. (DURKHEIM, 2011, p. 47-48)

Logo, é possível observar que a delimitação de Durkheim para educação é dada em um sentido mais amplo que vai além da educação escolar, uma visão sistêmica e que envolve as relações presentes e provenientes em sociedade. Assim, seu conceito é estritamente ligado a ideia, já trabalhada, de socialização e fornece suporte teórico para contextualizá-la. Assim, chega a uma definição propriamente dita, ao descrever:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p. 53-54)

A esfera educacional nesse sentido é atribuída o papel social de integrar novos indivíduos a uma estrutura já existente, ou seja, socializar. Internalizar nesses indivíduos padrões de comportamento e conduta que servirão de guia para sua inserção em sociedade. Vale salientar que, em linhas gerais, essa é a interpretação fundamental do autor em relacionar as esferas educacionais e de socialização, porém não direcionado para organização e ação escolar, não sendo relevante para a pesquisa aprofundar mais em suas teorias no momento.

Seguindo com o caminho proposto, um outro autor clássico da Sociologia e que pode trazer algumas contribuições para as discussões posteriores é Karl Marx. Marx, assim como

Durkheim e outros clássicos, possuem inúmeros escritos e nesse caso em especial sobre o mundo do trabalho e as relações produtivas que pautam a sociedade burguesa, assim como a luta de classes proveniente desta. Por essa razão, diferente do anterior, o autor não possui um texto específico voltado para educação. Ainda assim, dentro de algumas de suas obras é possível encontrar algumas pontuações sobre o processo educativo e escolar, ainda que sempre alocado em sua realidade, relacionado a todo momento às relações de trabalho e vida fabril. Ou seja, nos momentos em que, ao longo de suas obras, Marx tratou da educação, seu objetivo não foi fazer generalizações ou abstrações para conceituá-la ou inferir sobre possíveis desdobramentos. Sua intenção é localizada e voltada a realidade operária, logo a educação (entendida em um sentido amplo e para além da escola) também é interpretada nesse recorte temporal e espacial.

Dar conta de todos os textos de Marx para achar fragmentos de pontuações sobre educação, além de impossível em tempo hábil de pesquisa é inviável por questões teóricas, já que esse é o caminho para as interpretações Sociológicas contemporâneas. Por esse motivo, a fonte aqui usada compila uma série de textos e fragmentos de Marx e Engels e se intitula de *Textos sobre Educação e Ensino* (2004) produzido pela Editora Centauro e com tradução de Rubens Eduardo Frias. Antes de qualquer descrição, é importante destacar que a forma que Marx discorre é muito mais contextualizada a estrutura social de sua época, diferente de Durkheim que teve um esforço conceitual e panorâmico. Por serem pontuações direcionadas a um recorte de tempo e espaço específicos, é importante reconhecer a importância do autor, ainda que as generalizações e conclusões devem ser adaptadas a contemporaneidade e a realidade educacional e escolar do século XXI, ou servir de ponto de partida para elas.

Desse modo, dentre os muitos fragmentos destacados, o recorte aqui selecionado trata de uma parte da obra *Crítica ao Programa de Gotha*²¹ (1891), escrito por Marx e publicado após sua morte. Nessas observações redigidas pelo autor, a visão proporcionada é muito curiosa por abordar de forma mais comedida as questões políticas estruturais e o estabelecimento de uma oposição de uma estatização demasiada. Nesse contexto também se insere os apontamentos quanto a questão da educação, onde Marx vai pontuando as questões do programa dos partidos e argumentando com posicionamento contrário a elas.

A primeira pontuação diz respeito à educação popular e igual a cargo do Estado que é questionada sob argumento de que em uma sociedade de classes estruturalmente desiguais, não

²¹ A primeira curiosidade que emerge da escolha desse título é saber do que se trata o programa que dá nome à obra. De acordo com a página online da Boitempo Editorial, em síntese, tratou-se de um conjunto de observações enviadas por Marx à Gotha com relação a junção de dois partidos alemães de sua época. As considerações vão além da visão política e questionam o estatismo exacerbado proposto por essa união. [disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/critica-do-programa-de-gotha-338> - último acesso: 13/05/2019]

existe possibilidade para uma educação igual para todas elas. O fato de as escolas serem públicas e gratuitas também são questionados, uma vez que elas são custeadas pelos impostos gerais. Por fim questiona o Estado como provedor da educação, ao apontar que este deveria ser educado pelos indivíduos e não ser incumbido da responsabilidade de os educar.

Essas duras críticas emergem de todo propósito teórico de Marx para o comunismo, ao crer que a classe proletária seria portadora da capacidade de transformação do Estado (já inserido em uma realidade capitalista). Logo, instaurar a ditadura do proletariado e realizar a passagem para o comunismo seriam os propósitos a serem atendidos. À medida que o programa dos partidos pontua tantas atribuições ao Estado, o ideal do autor foi tocado e objetivar isso para a sociedade alemã não tinha contribuição para os seus objetivos. Marx afirma:

Em que se pese toda sua fanfarronice democrática, o programa está todo ele infestado até a medula de fê servil da seita lassalliana no Estado; Ou o que não é muito melhor da superstição democrática; ou é, mais propriamente, um compromisso entre estas duas superstições, nenhuma das quais nada tem a ver com o socialismo (MARX, 2004, p. 102)

Assim, algumas conclusões e diálogos podem ser alcançadas através desses levantamentos. Primeiro que esse fragmento de texto do autor foi escolhido justamente por pontuar uma visão um pouco distinta da que normalmente é atribuída a Marx, e para evidenciar que noção que o autor tem sobre o Estado e toda estrutura social de classes é muito mais complexa do que a popularizada por suas obras mais comentadas como *O Capital* (1867) ou o próprio *Manifesto Comunista* (1848). Segundo que essa nova abordagem pode proporcionar um diálogo conceitual, se adaptadas algumas dessas noções com pontuações realizadas no tópico anterior, em especial sobre a escola pensada por Kruppa (1994).

Marx critica a exacerbação estatal por entender que o Estado burguês voltado a suas necessidades e incumbido da educação de todas as classes de indivíduos vai ser mais uma arma na manutenção das desigualdades de classe. No mesmo sentido, Kruppa (1994) argumenta, ao afirmar que a estrutura escolar pode servir como fornecedora de bases para questionar padrões conflitantes no meio social ou para legitimá-los e mantê-los. Especialmente nesse segundo momento ao abordar uma estrutura que legitima e mantém padrões sociais.

A seguir com o caminho, além dos citados, alguns outros autores importantes e igualmente clássicos para a Sociologia se dedicaram a expor suas perspectivas e descrições acerca da educação e de toda estrutura educacional de seu tempo e local. Um exemplo é Karl Mannheim em *Ideologia e Utopia* (1929), visto pela presente pesquisa como provocação para possíveis conclusões distintas. É sintetizado por Alberto Tosi Rodrigues em *Sociologia da Educação* (2004).

Rodrigues destaca a tentativa de Mannheim em propor um programa de compreensão e em seguida de mudanças para educação de seu tempo. Mannheim assume como ponto de partida que o pensamento social não explica a vida humana, mas a expressa, logo cabe às teorias compreender o que as pessoas que compõem a sociedade pensam sobre ela. Essa ideia, ainda segundo Rodrigues, explica a visão de Mannheim sobre educação, já que em uma sociedade marcada pela racionalização, os processos educacionais não podem ser vistos em um plano distinto do contexto social, justamente por serem socialmente orientados. Logo:

Como não concordava com a ideia de que a teoria pode existir apenas pela teoria, apenas como tentativa de explicação, Mannheim achava que a sociologia poderia servir de base para o aprimoramento da educação. (...) Em suma, Mannheim era um homem de seu tempo em busca de um programa de estudos de sociologia da educação que possibilitasse a formulação de projetos educacionais que ampliassem o horizonte do homem, que superasse a divisão em blocos políticos e ideológicos, que não o satisfiziam. (RODRIGUES, 2004, p. 82-83)

Essa abordagem descrita como provocativa pode servir de fundamentação para outras análises se observada como uma nova perspectiva que conseqüentemente traria novas abordagens a Sociologia da Educação. Apesar disso, por esse não ser o grande foco da pesquisa, e a ideia de caminho é passar por esse momento e direcionar aos apontamentos e questões contemporâneas da educação escolar. Para isso, faz uso de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire com o objetivo de tratar da visão sociológica de educação em uma perspectiva que se aproxime das problemáticas emergidas da contemporaneidade, buscando trilhar um caminho até as metodologias de construção do conhecimento sociológico.

Para tanto, a abordagem da educação aqui discutida se insere no meio escolar em contextos democráticos capitalistas e mercantilizados. Por essas razões, a ideia é se afastar de teorias voltadas para contextos ideais e pensar questões contemporâneas da educação e da sociologia por um viés que se aproxime de problemáticas reais. Por essa razão, Pierre Bourdieu tem significativas contribuições para a Sociologia da Educação, sendo responsável por construir uma leitura crítica sobre a escola e os princípios que a fundamentam. Ao longo de uma série de obras, o autor se dedica a contestar os princípios de neutralidade da escola ao argumentar que esse campo reproduz e legitima uma série de desigualdades provenientes do meio social.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron desenvolveram algumas dessas ideias em *A reprodução* (1970), ao analisar e lançar elementos constitutivos para o funcionamento do sistema escolar francês de sua época. Nessa obra os autores formularam ainda conceitos fundamentais para a compreensão de suas teorias, conceitos esses que frequentemente são atribuídos apenas a Bourdieu e suas teorias, como as ideias de *habitus* e de *capitais*.

Discorrendo brevemente sobre os esses conceitos²², observa-se que a noção de *habitus* aborda a interiorização de características estruturais pelos indivíduos, expondo essas a relações com outros indivíduos, mesmo sem consciência das influências que agem a todo momento sobre essa ação. Em diálogo com este conceito, vem a noção de capitais, onde o *capital social* é o capital do *habitus* voltado para os bens simbólicos adquiridos ao longo da vida pelo indivíduo. O *capital econômico* são os bens materiais e de propriedade, ligado ao capital cultural por permitir maior acesso a ele. Já o *capital cultural* se relaciona com os bens de educação e cultura que os indivíduos podem inserir em suas realidades.

Assim, de volta ao debate principal, que reflete acerca das funções da escola em modificar ou manter estruturas de classe desiguais, Bourdieu e Passeron abordam algumas questões sobre a função ideológica do ensino. Nesse sentido, os autores buscam entender como a escola é dotada de relativa autonomia perante a sociedade, uma vez que possui seu aparato de normas e condutas independente dela, mas ainda assim tem e sofre tanta influência das estruturas de classe dessa mesma sociedade. Para desvendar essa relação contraditória à primeira vista, os autores afirmam que:

Deixando-se de analisar as características específicas e sistemáticas que o sistema de ensino deve à sua função própria de inculcação, não se fica impossibilitado, paradoxalmente, de colocar a questão das funções externas que o sistema de ensino preenche ao preencher sua função própria e, mais sutilmente, a questão da função ideológica da dissimulação da relação entre a função própria e as funções externas da função própria? (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 204)

Ou seja, existe uma dupla função na educação escolar, que só pode ser entendida ao considerar o caráter paradoxal e dialético para o papel educativo, onde a primeira é sua função própria de introjetar nos indivíduos valores da sociedade, e ao exercer essa função própria cria uma outra, dessa vez externa que é a da função ideológica a qual ele responde. O grande questionamento que emerge dessa dubiedade é como conciliar ambas, sem que essa relação entre agência e estrutura cause danos aos sujeitos e suas construções de conhecimentos.

Como consequência dessa ambiguidade funcional, os autores concluem que esse é o cerne das funções ideológicas do ensino, que é justamente essa face externa que o processo assume. Portanto, conta com a função própria de inculcação e integração cultural, assim como se baseia na aparente autonomia para agir na conservação das estruturas e relações de classe.

Uma perspectiva mais aprofundada e enfática é fornecida no compilado de textos do autor organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Intitulado de *Escritos de*

²² Vale salientar que se tratam de conceitos complexos construídos ao longo de muitas reflexões e estudos de caso, logo as definições aqui tratadas são breves e apenas para contextualizar a discussão.

Educação (2007), esse conjunto de escritos, segundo os autores, fazem parte de publicações realizadas por Bourdieu na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (ARSS), criada pelo próprio autor e que ainda não estavam disponíveis em português. Logo, no segundo capítulo da obra, o artigo de Bourdieu busca relacionar *A escola conservadora frente à escola e à cultura*, e para tanto, parte do questionamento do papel da escola na perpetuação de desigualdades, já que a visão de um sistema escolar libertador é falseada pela realidade de conservação de estruturas perpetuadas por esse meio, como afirmado pela dupla função anteriormente descrita. Logo, afirma que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41)

Nesse constante diálogo entre agência e estrutura, o autor encaminha seu viés argumentativo de forma muito mais direta e entoadada que na obra anterior. Busca seguir um caminho de desconstrução da existência de uma educação igual para todos, tal qual Marx no início da presente sessão, ao afirmar que a realidade é formada por máscaras de igualdade no âmbito formal, como um lema, que apenas justifica práticas de ensino e aprendizagem desiguais, com construções de conhecimentos também desiguais para os indivíduos.

Essa abordagem generalizante fornecida por Bourdieu, apesar de bastante difundida na Sociologia, também passa por olhares mais críticos que classificam a abordagem macrossociológica, que não consideram especificidades que acabam indo de encontro a essa tese. Um dos autores que fornece essa contribuição diametralmente oposta, com um olhar microssociológico, é Bernard Lahire.

Assim, essa relação contraposta entre os dois autores é ilustrada por Luciana Massi e Paulo Roberto Menezes Lima no artigo: *No limite da sociologia de Bourdieu: contribuições de Bernard Lahire para pesquisa em educação em ciências* (2015). Assim, os autores se debruçam a descrever alguns dos limites das abordagens de Bourdieu, justamente fundamentados por Lahire, onde vai ser observada, de uma outra perspectiva, a Sociologia de escalas individuais, que tem como foco a compreensão das orientações sociais dos indivíduos. Em síntese, trata-se da busca do autor de elementos sociológicos que fundamentassem as contra tendências, ou seja, os casos que fogem da regra de uma educação legitimadora de desigualdades sociais.

Apesar dessa relação e do diálogo com Bourdieu, as contribuições de Bernard Lahire vão mais além no que se refere a sociologia como disciplina no contexto escolar. Diversas são as obras em que o autor se dedica a discorrer sobre a estrutura de ensino e a importância da

sociologia nesse contexto, porém para os fins da presente pesquisa a contribuição mais próxima é a transcrição da Conferência Inaugural do III ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica), intitulado de *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia?* (2014) realizado em Fortaleza.

Nesse encontro o autor problematiza uma série de temáticas que tocam a Sociologia da Educação, e mais especificamente o ensino de sociologia na educação básica. Nesse contexto, Lahire expõe como ambição primeira da sociologia a produção mais justa de um conhecimento racional sobre o estado da sociedade, tanto em complexibilidades quanto nas sutilezas dos processos que formam a ordem e a estrutura social. De modo prático, após diversas considerações históricas sobre a educação, o autor chega a uma série de questionamentos que são difundidos no senso comum e voltados a sociologia, que remetem a sua utilidade social e política, ou em outras palavras a natureza de sua serventia.

Esses questionamentos colocam a Sociologia em posição desconfortável no meio científico, uma vez que além de todos os questionamentos postos sobre ela, ainda existem as negações para sua relevância. Lahire expõe a natureza implícita desses questionamentos, que escondem relações de servidão àqueles dominantes nos meios políticos e sociais. Isso por se tratar de uma ciência que, na maioria das vezes, vai de encontro à lógica mercadológica que pauta a estrutura social contemporânea, e que em muitas vezes, inclusive, tende a criticá-lo. Para o autor, o papel do ensino de sociologia, significa:

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais cedo possível, desde a Escola primária, desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária, constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos. (LAHIRE, 2014, p. 50)

Dessa inferência, e desejo pessoal do autor, em anexar a disciplina de sociologia desde cedo nos currículos escolares, com as devidas adaptações pedagógicas são gerados também algumas ressalvas que inserem obstáculos, utilizados como argumento para se interpor a essa proposta de caminho para uma construção de conhecimento sociológicos. Nesse contexto, o autor seleciona algumas proposições populares contrárias a esse direcionamento da Sociologia para a escola e contra-argumenta em sua defesa. Aqui serão expostas duas dessas.

O primeiro argumento citado por Lahire diz respeito a posição da Sociologia como uma ciência conflituosa, e com tantas escolas e correntes teóricas que tornam impossível a criação de um programa comum de ensino. Quanto a esta, o autor contra argumenta que essa não é uma característica própria da Sociologia, uma vez que outras ciências, como a História, também têm

essa natureza em sua gênese e ainda assim passam por uma adaptação para a realidade da estrutura escolar. Essa diversidade teórica não deveria ser observada como um sinal de falta de cientificidade, pelo contrário seria um indicador do funcionamento de seus métodos de pesquisa e do teor de criticidade característico das Ciências Sociais.

Há também aqueles que citam os conteúdos e formas das Ciências Sociais como tão complexos, que não caberia no meio escolar, devendo intervir apenas num nível de formação superior. Está claro também para o autor que essa complexibilidade existe, em especial em autores canônicos da Sociologia clássica e contemporânea, porém, assim como em outras ciências complexas, a resposta segue o mesmo caminho, de adaptação para as ferramentas que estão ao alcance da realidade e que realizem essa tradução para outras realidades, nesse caso a escolar. Portanto, a partir dessas proposições, Lahire buscar trazer alguns caminhos possíveis para essa adaptação ser possível, quando afirma:

Como já foi dito, o objetivo de um ensino precoce da Sociologia não deveria ser essencialmente aquele de difundir um conhecimento de natureza enciclopédica. Não se trata, a meu ver, de ensinar “teorias”, “métodos” ou “autores”, mas de transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essas disciplinas. Como transmitir tais hábitos intelectuais à escola primária senão pelo estudo de “caso”, de “exemplos” visíveis de diferenças culturais (e.g. comparar as diferenças alimentares de uma sociedade a outra, relacionando essas diferenças às condições de existência das populações, ao clima, ao tipo de agricultura, etc.), assim como pela participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas. Do mesmo modo que os alunos adquirem o hábito de fazer quotidianamente o levantamento de temperatura para objetivar e tomar assim consciência dos fenômenos meteorológicos, eles poderiam ser treinados para a observação e para a objetivação do mundo social. Se a experimentação está no fundamento das ciências da matéria e da natureza, o espírito de investigação está na base de todo o mundo social. (LAHIRE, 2014, p. 55)

Essa ideia de adaptação pode seguir uma série de caminhos que se mantenham ligados à tradição crítica e metodológica das Ciências Sociais, fugindo tanto dos argumentos contrários quanto das visões a favor da implementação de uma disciplina com os mesmos métodos estáticos e técnicos observados para as demais ciências transpostas em disciplinas. Esse movimento, ainda por Lahire, seria essencial num movimento de tomada de consciência por parte dos indivíduos sobre a existência de diferenças culturais, sociais e econômicas que poderiam ser vistas como ferramentas importantes na desnaturalização das estruturas sociais e das relações que os sujeitos estabelecem com essas.

O último debate aqui proposto ocorre em vista da existência de Sociologias, para além de um modo único de ser e fazer sociológico. Isso por que a realidade entre o meio científico e o escolar carrega um abismo de distância em seus aspectos teóricos, críticos e organizacionais. Logo, em vista de não limitar e perder perspectiva de cada uma dessas formas de pensar

sociologicamente, são feitas aqui duas distinções, para a Sociologia enquanto ciência e a sociologia como disciplina componente do currículo do Ensino Médio.

Tendo em vista essas duas noções enunciadas, é possível então realizar algumas considerações a partir da obra de Euclides Guimarães Neto, José Luís Braga Guimarães e Marcos Arcanjo de Assis intitulada *Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão* (2012). Na obra, os autores fazem algumas pontuações direcionadas aos professores para apoio pedagógico. Apesar dessa característica, algumas distinções realizadas por eles contribuem para as temáticas aqui debatidas. No que se refere às formas das Sociologias, em suas multiplicidades, são especificadas três formas em que essa vertente pode se ramificar, sendo elas a científica, a profissional e a disciplina escolar. Para fins de temática do presente debate entre ciência e disciplina, serão consideradas duas dessas avaliações.

Inicialmente sobre a Sociologia como ciência, Neto, Guimarães e Assis vão discorrer que essa, desde sua gênese sempre foi dotada de multiplicidades e conflitos de perspectivas. Para alguns, esse caráter diverso é fonte de incômodo e não cientificidade, para outros de desafios que marcam conquistas desta área em específico. Toda essa discussão se dá justamente pela característica da Sociologia em caminhar em direção às ciências naturais e exatas que buscam leis gerais e universais, fato impensável para as ciências reflexivas, que como a estudada são eminentemente interpretativas. Nesse sentido, pensar uma Sociologia geral e exata implica em desprezar a própria natureza de seu objeto, como seres sociais dotados de subjetividade, criatividade e imprevisibilidade de suas ações em sociedade.

Ainda segundo os autores, como disciplina escolar, a sociologia trilha também um longo caminho e tem uma longa história de intermitências no Ensino Médio na realidade brasileira, e legalmente deve se orientar contemplando conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Para que o indivíduo, além de membro de um todo social, tome consciência dessas ligações que o envolvem socialmente. Assim, ensinar sociologia a jovens implica em desenvolver uma compreensão dos problemas que envolvem o meio social, assim como a criação de instrumentos de enfrentamento.

Portanto, as duas últimas discussões buscaram uma aproximação maior com a realidade prática do exercício das Sociologias, na tentativa de fornecer algumas perspectivas no caminho da Sociologia para a sociologia, servindo como guia teórico e epistemológico para as reflexões da seção seguinte, que buscam a compreensão da educação na dimensão do real, em especial dos movimentos e intempéries que permeiam a disciplina de sociologia na realidade brasileira.

3 ENTRE SOCIOLOGIAS E ENSINO MÉDIO: ASPECTOS DA DISCIPLINA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

As considerações teóricas do capítulo anterior sobre educação e seu caminho até as Sociologias científicas e escolares, em seus aspectos clássicos e contemporâneos, além de questões problemáticas que se inserem nesse contexto permite outra aproximação conceitual. O presente capítulo busca observar os diálogos existentes entre as Sociologias expostas anteriormente e a estrutura escolar componente do Ensino Médio na história do Brasil. Para tanto, busca uma análise em dois momentos, que discutem respectivamente os caminhos percorridos pela disciplina de sociologia na realidade brasileira, e os documentos que fundamentam a existência e exequibilidade dessa disciplina no país.

3.1 ENTRE PROIBIÇÕES E NORMATIZAÇÕES: MOVIMENTOS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A educação escolar brasileira contemporânea para a sociologia contou com uma série de particularidades em seu curso histórico. Isso porque, dada a criticidade e reflexões sociais propostas pela disciplina, ela acompanhou as transformações políticas que acometeram o país nas décadas passadas, passando por diversas proibições ao longo de seu desenvolvimento.

Por esse motivo, o estabelecimento legal da sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio conta com uma trajetória um tanto quanto sinuosa na realidade brasileira. Esse processo passa por fases de integração e desintegração dos currículos escolares, graças especificamente às instabilidades sociais e políticas que acometeram o país a partir da década de 1960 e perdurou até a década de 1990, tendo consequências diretas sobre a existência e exequibilidade da disciplina e seus componentes nas salas de aula, que garantiu sua regulamentação apenas em 2008.

Para introduzir esse debate, Amurabi Oliveira fornece uma visão geral sobre a disciplina de sociologia e seus movimentos no país, no artigo: *Revisitando a história do ensino de sociologia na educação básica* (2013). Nele, o autor faz uma revisão geral das inserções e retiradas da sociologia nos currículos básicos, e ainda busca refletir sobre esse processo a partir de seus avanços e impasses. Uma observação inicial e fundamental é uma característica particular da experiência escolar da América Latina que inicia sua experiência pela educação básica, isso porque os conceitos e teorias da Sociologia já eram discutidos em faculdades de direito, por exemplo. Apesar disso, a formação de cientistas sociais licenciados é posterior a criação da disciplina de sociologia para o Ensino Médio. Mesmo quando a formação superior é instituída, o autor pontua que não há uma prioridade para esta. Logo, a intenção para além de

observar as consequências das intermitências é fugir de reducionismos que acabam por limitar as interpretações de décadas de história.

Assim, as primeiras discussões significativas sobre o ensino de sociologia no Brasil remontam a República Velha, e segundo Oliveira estava ligado a toda lógica trazida pelo projeto de modernidade que emergiu desde a Proclamação até o Estado Novo de Getúlio Vargas. Esse é um ponto pouco discutido, uma vez que a ideia mais difundida é que os cerceamentos que ocorrem direcionados à sociologia são por seu caráter de formação crítica, porém após a análise de alguns documentos e dos manuais da época é possível observar o forte viés conservador em harmonia com as estruturas políticas e sociais da época. Neto, Guimarães e Assis (2012) fazem também uma ponderação sobre essa característica com a afirmativa que o meio científico da Sociologia assumiu um viés progressista e mais aliado às teorias Marxistas por volta da década de 1950. Quanto a essa dualidade de interpretações, Oliveira afirma:

[...] Sendo essa visão amplamente difundida nos debates acadêmicos em que se discutiram as intermitências da Sociologia nas escolas proliferou-se a leitura de que este aspecto se deveu ao caráter crítico e politicamente engajado da disciplina, o que é um equívoco, como já acenamos neste texto. Em verdade, essa leitura confunde aspectos contingenciais, ligados ao cenário político e social que o país passou no processo de redemocratização, e aos contornos próprios que a Sociologia assume na segunda metade do século XX, com questões ontológicas, que seriam inerentes à disciplina. Não negamos com isso o potencial da Sociologia em ‘despertar consciências críticas’, mas isso dependerá de outras questões que estão para além da simples presença desta nos currículos escolares, perpassando a formação dos professores, as condições de trabalho, o amadurecimento do debate acadêmico em torno do ensino específico desta ciência na Educação Básica e a própria relação com o saber que os alunos estabelecem. (OLIVEIRA, 2013, p. 185)

Assim, para além dessa discussão e na tentativa de criar uma análise histórica que contemple mais profundamente essas mudanças processuais o trabalho adota como referência algumas das reflexões propostas por Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho, no artigo *A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no Ensino Médio no Brasil* (2004). Nele, é possível observar algumas das etapas na qual a sociologia enquanto disciplina passou até 2004. Nesse sentido, Carvalho (2004) afirma que a luta pela inserção da sociologia como disciplina obrigatória é centenária e tem sua origem nos anos iniciais da República no Brasil. Logo, inicia suas reflexões por 1925, ano que marca a primeira introdução da sociologia em curso de nível médio no Rio de Janeiro²³. A partir de 1928 há uma Reforma do Ensino e pela primeira vez a disciplina passa a ser obrigatória nas escolas do Rio de Janeiro e de Recife, neste último sob iniciativa dos sociólogos Gilberto Freyre e Carneiro Leão.

²³ Fato ocorrido na escola Dom Pedro II, lecionado por Delgado de Carvalho.

Segue seu curso natural, nas escolas normais até o golpe de 1937, onde perde o caráter de obrigatoriedade, mas continua a ser lecionada em algumas escolas, tendo ainda uma evolução significativa, com a criação de cursos superiores e congressos nacionais na área. A situação ganha nova face a partir de 1964, e especialmente em 1969, com o golpe militar e o Ato Institucional n.º 5, respectivamente. Nesse momento é intensificada a censura, e as críticas ou até o pensamento crítico sobre a organização política e social são reprimidos.

Como consequência, todos os vestígios da disciplina são retirados das escolas médias e os professores são perseguidos e aposentados forçosamente. Nesse cenário, as escolas médias, agora denominadas enquanto escolas de segundo grau, adotam as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) como substituintes para a filosofia e a sociologia, respectivamente, e que servem como uma cortina de fumaça para amenizar os impactos e reações que essa proibição poderia proporcionar.

Nesse contexto a autora afirma que o cenário político e social é marcado por forte instabilidade e isso tem consequências diretas sobre o ensino de sociologia, tanto positivas quanto negativas, como as descritas anteriormente. O lado positivo se dá a partir de 1979, com o lado oposto às forças governamentais, que trouxeram um viés de resistência a todo esse processo, confirmados pela eleição de uma série de deputados estaduais e federais progressistas²⁴. Esses tiveram papel importante, dada a apresentação de propostas de reinserção da sociologia como disciplina obrigatória, que foram aprovadas apenas em alguns estados.

Com a redemocratização e uma aparente estabilidade política e social, Carvalho descreve o processo iniciado a partir de 1989, como um momento de mudanças graduais. Uma série de mobilizações e forças se uniram em prol da reinserção da sociologia, uma vez que a estabilidade política parecia mais próxima que nas décadas anteriores. Porém, esses movimentos só trouxeram alguma resposta legal com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) em 1996, com foco para a participação ativa de Renildo Calheiros do Partido Comunista do Brasil de Pernambuco, que propôs e aprovou pela câmara uma emenda que garantia a volta da obrigatoriedade nos currículos escolares do Ensino Médio em todo país. O projeto, ao chegar no senado sofreu profundas alterações em seu texto, sendo inclusive tratado de forma mais incisiva pela própria autora:

Ocorre que, os tucanos que governaram o Brasil por oito anos seguidos (1985-2002), passaram a usar um palavreado difícil, mas com matriz originária no Banco Mundial, de forma que as reformas educacionais nos países do continente são absolutamente

²⁴ Nota de Carvalho (2004) sobre a inserção da sociologia na educação básica: “O caso mais marcante foi o do sociólogo Mauro Bragato, em São Paulo. Formado pela PUC de São Paulo, esse parlamentar apresentou duas propostas de lei, ambas aprovadas pela Assembleia Legislativa paulista e ambas vetadas integralmente pelo Executivo. Em 1979, pelo PL 343/79 e em 1989, pelo PL 630/89”

semelhantes. Entre esse novo palavreado veio a tal da *transversalidade*, de forma que seriam criadas então áreas de saber e não mais matérias, disciplinas. É a desregulamentação chegando ao ensino. Nega-se às disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente. Para eles, ter conhecimento de sociologia não significa introduzir a disciplina nos currículos dos cursos. Bastaria, digamos, um professor de matemática discutir com seus alunos um artigo de jornal que trate do desemprego em São Paulo, por exemplo quando entrar na matéria percentuais. Ele estaria já “lecionando sociologia” aos seus alunos ao tecer comentários sobre a situação do desemprego, concentração de renda, queda de rendimento, etc. (CARVALHO, 2004, p. 23-24).

Ou seja, apesar de vitórias políticas nas câmaras estaduais e federais, não se conseguiu avanços significativos na instância do senado. Por essa razão, as dinâmicas de resistência continuaram no país nos anos seguintes. Carvalho então se reporta para 1997, mais especificamente a um Projeto de Lei proposto pelo então deputado do Partido dos Trabalhadores Padre Roque para alterar o artigo 36²⁵ da LDB e assim tornar obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia de todas as escolas de Ensino Médio do Brasil. O texto tramita na câmara até 2000, e no senado por oito meses até sua aprovação em 18 de setembro do mesmo ano, mas é vetado pelo então presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso em 8 de outubro sob alegações de contenção de gastos e falta de estrutura, inclusive docente. Como o artigo de Carvalho é de 2004, a trajetória traçada por ela para a disciplina não se estende por muito mais que as últimas tramitações já citadas.

Como auxílio para os anos seguintes, faz-se uso de Maria Amélia de Lemos Florêncio com o artigo *A sociologia no ensino médio: O percurso histórico no Brasil e em Alagoas* (2007), onde é possível observar que as disputas no caminho da disciplina de sociologia chegam a um aparente denominador em 10 de julho de 2006, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) torna obrigatória a inserção de filosofia e sociologia no Ensino Médio de todas as escolas públicas e privadas. Apesar disso, a regulamentação de fato ocorre em 2008²⁶ por uma alteração no artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 presente na LDB.

Desde então, apesar de alguns momentos de destemperança sócio-política a situação da disciplina era estável, apesar de posteriores e possíveis críticas ao seu funcionamento. Tudo isso assume uma nova face com a proposta lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em alinhamento com o Governo Federal, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. A reforma do Ensino Médio com a BNCC, de acordo com o Portal online do MEC consiste em:

²⁵ Exposição mais detalhada do artigo na seção seguinte do presente capítulo, que vai tratar especificamente do tratamento da disciplina de sociologia pelos documentos normativos.

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (PORTAL MEC, 2017, último acesso: 06/07/2018)

Sobre o questionamento com relação à situação de disciplinas como educação física, artes, sociologia e filosofia, a resposta do Portal afirma que:

A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher. (PORTAL MEC, 2017, último acesso: 06/07/2018)

Nesse contexto, a seção seguinte do presente trabalho se insere com a proposta de análise de alguns desses documentos normativos ou regulamentadores no que diz respeito a sociologia, inclusive de parte da BNCC, como forma de compreender no que consiste essa mudança com a inserção da eletividade aliada a ideia de estudos e práticas e como isso pode afetar a construção do conhecimento sociológico, uma vez que a disciplina atravessou um longo caminho até seu estabelecimento e com as mudanças propostas volta ao recanto da incerteza.

3.2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO TRADUZIDA ENTRE BASES, PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES

Após as considerações históricas sobre as sinuosidades provocadas pelos momentos de inserção e retirada da disciplina de sociologia dos currículos escolares obrigatórios, é possível hoje afirmar que esses são pontos indissociáveis na observação do processo de construção da disciplina. Para além de todo o trajeto sinuoso de idas e vindas acima descrito, a estrutura escolar e conseqüentemente a disciplina de sociologia de nível médio contam ainda com uma série de desafios metodológicos e epistemológicos em sua formação e desenvolvimento.

Por essas razões, desde a redemocratização são empreendidos esforços em estabelecer e consolidar a sociologia, tanto enquanto disciplina como na demonstração para a sociedade da importância da sociologia como componente fundamental para o currículo escolar e para a formação de jovens e adultos. É importante especialmente na formação de adolescentes e jovens do Ensino Médio, em processo constante de construção das suas visões de mundo e perspectivas acerca da realidade social, assim como em meio ao desenvolvimento de suas socializações e aprendizados de como se tornarem seres sociais.

Como forma de dar legitimidade para essa importância, ou por um outro lado para ir de encontro a ela, estão presentes os documentos oficiais, que fornecem bases legais advindas dos poderes governamentais, que garantem a funcionalidade ou não de todo sistema educacional e por consequência da disciplina de sociologia. Assim, com o objetivo de compreender as inovações trazidas por alguns desses documentos e suas consequências para a disciplina de sociologia, busca uma análise crítica e histórica de quatro desses documentos regulamentadores do âmbito educacional brasileiro, com ênfase para a abordagem da sociologia por eles.

Logo, escolhe como fundamentadores a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC) (2000), as Orientações Nacionais Curriculares (OCN) (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Tratam-se de documentos de épocas distintas da história do país, e que por essa razão oferecem tratamentos igualmente diferenciados a sociologia e a sua importância para educação e para a sociedade em geral.

Tratando inicialmente das Lei de Diretrizes e Bases para a educação, o primeiro ponto a ser considerado é que houveram três normatizações deste modelo, que tenta enunciar alguns princípios que garantam, em tese, uniformidade ao processo educacional. Desde a primeira LDB instituída pela Lei 4.024 de 1961, a sociologia já era mencionada enquanto disciplina, porém nesse primeiro momento é citada com caráter optativo. Por essa razão, a ênfase aqui buscada é para a LDB instituída pela Lei 9.394 de 1996 que vai citar de forma mais direta a sociologia e serviu de base para as invisibilidades mantidas por décadas. Isso porque um dos artigos das diretrizes mais recentes vai tratar das disposições da sociologia que devem:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...)
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LDB, 1996, Seção IV-A)

A discussão levantada por esse artigo diz respeito justamente a forma de tratamento dada pelas diretrizes da educação a uma disciplina, que é descrita de forma ampla e arbitrariamente indefinida. Essa abertura intencionalmente orientada deixa lacunas quanto a existência ou não de uma disciplina formalizada, e fornece a impressão que qualquer reflexão que envolve o social é uma competência sociológica. Esse é um erro perigoso, uma vez que reduz toda uma carga teórica, conceitual e metodológica proveniente da Sociologia e das Ciências Sociais a pensar a sociedade, sem um aspecto crítico ou atenção para métodos e formas para o sujeito pensar e agir sociologicamente orientado.

Em síntese, o artigo posiciona a sociologia como um meio que forneça aos alunos conhecimentos básicos para o fim de exercer a cidadania. As alterações nesse texto ocorrem a partir de mais de uma década de muitas discussões e enfrentamentos resistentes de discentes de docentes, tendo sua formalização através da Lei nº 11.684 de 2008 que altera o artigo e inclui oficialmente a filosofia e a sociologia enquanto disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Sob outra perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) são uma série de regulamentações de valor normativo e que funcionou enquanto uma Reforma do Ensino Médio, proveniente do Plano Nacional de Educação (1999). Os PCN são provenientes de meses de discussões e que têm como denominador a promessa de trazer ao ensino uma atualização comparável aos avanços tecnológicos e científicos que eram marcantes para o Brasil da época, que teria como resultado na educação uma formação geral e dinâmica, para além de exercícios clássicos de memorização de conteúdo a ser avaliado.

Nesse sentido, no que se refere a sociologia, já observa essa esfera como parte formadora do campo das Ciências Sociais e impõe enquanto objetivo para seu estudo no Ensino Médio a apreensão metodológica e conceitual tanto da sociologia, quanto da antropologia e da política, com diálogo constante com o direito, a psicologia e a economia. Tenta também estabelecer algumas prerrogativas para o novo funcionamento da disciplina, que envolve o apontamento de alguns conceitos fundamentais provenientes das Ciências Sociais para desenvolvimento no Ensino Médio. Conceitos como o de cidadania, cultura e trabalho são apontados como os mais indispensáveis para construção de um conhecimento sociológico, assim justifica:

Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Por quê? Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a Escola. Em segundo lugar, o trabalho pedagógico com aqueles conceitos vai permitir uma razoável compreensão do entorno do aluno, o que pode gerar ações transformadoras do social. Em uma sociedade desigual e injusta, como a brasileira, o debate provocado pelo estudo dos conceitos é necessário e inadiável. A compreensão do social pode facilitar sua transformação. Em terceiro lugar, os conceitos de cidadania, trabalho e cultura se articulam, de maneira orgânica ou estrutural, aos conjuntos conceituais das outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio. (PCNEM, 2000, p. 88-89)

Além de um trabalho conceitual como na citação anterior, o documento propõe também algumas competências e habilidades específicas da sociologia, que envolvem três campos. Inicialmente o campo da representação e comunicação, o campo da investigação e compreensão e o campo da contextualização sociocultural, que recebem a atribuição de funcionar em

conjunto na formação de sujeitos sociologicamente orientados, que compartilhem de proximidade com conceitos e aparatos teórico-metodológicos provenientes das Ciências Sociais, e avaliações de situações empíricas dos meios políticos e sociais.

Outro documento importante para a presente construção teórica são as Orientações Nacionais Curriculares do Ensino Médio (2006), que surgem com o objetivo de se relacionar mais diretamente com os docentes um processo mais efetivo e de melhor construção do conhecimento. Nesse sentido, o capítulo dedicado a sociologia inicia com uma reflexão acerca de sua trajetória, já discutida anteriormente, e uma pontuação quanto a importância da disciplina e as problemáticas que envolvem sua aplicação prática.

Logo, quanto a importância da sociologia, o texto caminha da ciência para a disciplina, e para tanto aponta um duplo papel para a Sociologia, o de desnaturalização e do estranhamento dos fenômenos sociais, que vão ser aplicados a realidade de sala de aula a partir de recortes. Esse processo de recomendação metodológica se dá pela diferença essencial entre a Sociologia e a sociologia, como ciência e disciplina, já que as temáticas, linguagens e metodologias devem ser adaptadas, construindo assim um processo de aprendizagem e construção do conhecimento sociológico direcionados ao público jovem e que está sendo apresentado de forma muito recente a toda essa realidade das Ciências Sociais.

Nesse contexto se insere uma discussão fundamental, que o próprio documento aponta enquanto uma questão problemática do ensino de sociologia, e se refere a transposição dos conteúdos e práticas do meio científico, como nos cursos de ciências sociais, para o nível médio. Ou seja, como transmitir uma gama de teorias e conceitos sem perder conteúdo ou cair em interpretações consolidadas no senso comum, sem uma reflexão das causas e consequências desse pensar. Para isso, valoriza as metodologias e a mediação como chave de solução para essas questões problemáticas, ao afirmar que:

Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja um caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. (OCN, 2006, p. 108).

As OCN são frequentemente abordadas enquanto inovadoras, especialmente no que se refere a construção do conhecimento sociológico, e por trazer consigo uma série de questões fundamentais a serem observadas. Para os fins do presente trabalho, os principais destaques são para o papel das OCN, e para o conceito de *Transposição Didática* trazido de forma indireta,

mas enfática por ela. Quanto a importância do documento, é possível inferir que essa se encontra principalmente na corporificação do ensino de sociologia, literalmente em fornecer uma forma, um delineado que aponta de modo prático a função da disciplina em formar consciências, poder argumentativo e conceitual assim como desnaturalização de componentes da realidade, para assim serem observados e questionados. Amurabi Oliveira (2013) destaca esse ponto, ao afirmar que:

É emblemática para nós a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais publicadas em 2006, que afirmam mais enfaticamente o caráter disciplinar desta ciência no currículo escolar (CASÃO; QUINTEIRO, 2007), ainda que possam ser passíveis de críticas (GOMES, 2007), mas certamente não por terem flexibilizado o currículo de Sociologia, uma vez que não havia um currículo de Sociologia a ser flexibilizado (MORAES, 2012). Um avanço fundamental é dado com as Orientações Curriculares Nacionais – OCN não apenas pelo caráter afirmativo com relação ao ensino de Sociologia, mas também ao sentido atribuído à ela, considerando a sua finalidade na Educação Básica correlacionada ao processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, explicitando como estes podem ser operacionalizados por meio da articulação entre temas, teorias e conceitos sociológicos. (OLIVEIRA, 2013, p. 186)

Portanto, como denominador para os dois textos supracitados, apesar de possuírem entre si seis anos de diferença, demonstram uma continuidade na lógica proposta pelos PCN de 2000, onde as OCN surgem assim como uma forma de aprimorar o que já vinha sendo dito e não romper com esta lógica. Vale salientar que ambos os textos são anteriores a oficialização legal da disciplina de sociologia como obrigatória para o Ensino Médio, em 2008.

Com ênfase para as ideias presentes na Transposição Didática supracitada, a pesquisa considera este um conceito fundamental para a compreensão do traslado dos saberes Sociológicos para a disciplina de nível médio, cerne das discussões empíricas posteriores. Por essa razão, é uma noção fundamental para observação das metodologias e a forma prática como essa transposição se dá, e em busca desse enfoque, usa-se como referência Alice Ribeiro Casimiro Lopes com a obra *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano* (1999) onde a autora desenvolve uma série de noções ao considerar as passagens didáticas e suas problemáticas.

A primeira reflexão proposta por Lopes (1999) remete ao conhecimento científico, onde o mito de uma ciência detentora de todos os saberes não mais permeia o imaginário social. Apesar disso, ainda existe um sentimento de cientificismo forte que cria uma redoma da ciência mítica e superior, que é imutável e deve ser cultuada. Ambas as interpretações são problemáticas e não consistem na chave de compreensão da ciência e seus mecanismos. Assim, pensar em conhecimento científico na contemporaneidade abarca uma série de transformações e (auto)questionamentos e reflexões epistemológicas.

Logo, a reflexão didática se inicia no questionamento do que é a ciência e qual o seu papel e alcance no meio social, para assim pensar a tradução desse conhecimento de modo acessível ao ambiente escolar. Esse caminho entre saberes distintos recebe o conceito de *Transposição Didática*, termo cunhado por Michel Verret (1975). Apesar disso, ao tratar do conceito, Lopes busca o termo *Mediação Didática*, por entender que esse processo ocorre de forma processual na (re)construção de conhecimentos, da ciência à disciplina. No caso da Sociologia, esse caminho encontra interposições que envolvem a linguagem, os conceitos e as próprias teorias. Assim, para tornar esses saberes culturalmente transmissíveis e assimiláveis existe a necessidade de uma reorganização e reestruturação adequada a realidade escolar, e respectivos contextos sociais e culturais da escola, de discentes e docentes.

Apesar de contextualizar suas teorias para a matemática e outras ciências físicas, Lopes trata do processo de *Mediação didática* de forma que é possível contextualizar para a sociologia. Para tanto, a autora exemplifica esse processo, ao expor algumas visões de Chevallard e Joshua (1982):

Suas conclusões [de Chevallard e Joshua] mostram como um elemento do conhecimento científico, quando deslocado das questões que ele permite resolver e dos conceitos com os quais constitui uma rede relacional, tem sua natureza fortemente modificada. Trata-se de uma despersonalização e de uma descontemporização dos conceitos, quando se tornam objetos de ensino. O saber ensinado aparece como um saber sem produtor, sem origem, sem lugar, transcendente ao tempo. (LOPES, 1999, p. 207)

Nesse sentido, essa ideia implica em um trabalho para transformar um objeto de saber em um objeto de ensino, sendo esse processo compatível com toda estrutura física, econômica e social que o cerca, passando por influências e transformações à medida que docentes, discentes e mundo exterior a eles se transformam. A contribuição principal de Lopes vem, para além de demonstrar os conceitos preexistentes, em propor a defesa de uma (re)construção de saberes que emergem da instituição escolar, uma vez que transpor passa a ideia de algo pronto e imutável a ser passado de uma pessoa detentora de um conhecimento para outras que não os possuem. Na realidade social, as relações são muito mais complexas e essa ideia de imutabilidade lançada não consegue abarcar-la, apenas servindo de reforço teórico de um conhecimento imaculado e intocável. Desse modo, a (re)construção para Lopes funciona como uma mediação, em um sentido dialético e dialógico definido como:

Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, permitir a passagem de uma coisa à outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia (LOPES, 1999, p. 208-209)

Em síntese, trata-se da elaboração de mecanismos de mediação que contribuam para a construção concreta de um conhecimento escolar adaptado de um saber prévio científico. Lopes salienta ainda que esse esforço é algo já praticado tanto por docentes em exercício de suas funções quanto por livros didáticos que buscam adaptações em suas linguagens e abordagens. Criam assim novas configurações cognitivas e formas metodológicas que direcionam a uma construção de conhecimento mais sólida e melhor compreendida.

Apesar de propor reflexões conceituais fundamentais para os propósitos do presente trabalho, Lopes reconhece que tratar dessa mediação pode trazer consigo alguns equívocos que confundem todo processo com uma simplificação do científico. Nesse sentido, a autora nega essa banalização, e pelo contrário afirma ser papel da ciência pensar e criar caminhos para transpor as barreiras de construção de conhecimentos. Nesse sentido, as salas de aula e os atores nela envolvidos tornam-se (re)construtores do conhecimento²⁷. Em síntese, a autora afirma:

O conhecimento científico é difícil, justamente, porque rompe com as concepções do conhecimento cotidiano. Mas sua dificuldade não é intransponível, uma vez que é essencialmente uma produção humana. Um dos objetivos do trabalho de pesquisa em ensino de ciências deve ser o de elaborar estratégias e metodologias de ensino que tenham em vista entender por que o aluno não compreende, visando suplantar estes obstáculos pedagógicos. Compreender o ensino de ciências apenas pela via da vulgarização científica, além de não permitir a compreensão da ciência, só contribui para enfatizar seu caráter mítico, fundamentalmente, por reforçar seu caráter de espetáculo, que induz ao culto e à admiração, mas não à reflexão. [...] A mediação didática não deve, portanto, ser interpretada como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. A didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/ produtora de conhecimentos (LOPES, 1999, p. 217-218)

Portanto, nesse âmbito se insere a discussão sociológica dos problemas que envolvem a mediação didática de saberes. Para além dessa questão problemática, existem uma série de dificuldades que entornam a sociologia, desde a sua sinuosidade até as características específicas estruturais da escola, ou dos fatores econômicos e sociais de seu entorno.

Quanto aos intempéries que marcam a sociologia ao longo de sua instituição, após alguns anos de estabilidade na realidade brasileira, suas estruturas encontram-se novamente

²⁷ Sobre esse processo de (re)construções do conhecimento elaborados por Lopes (1999), vale salientar que essa é uma ideia já discutida anteriormente pela Sociologia, em especial pelas teorias e pensadores que se dedicam a refletir sobre o que é ciência e qual seu papel nos ordenamentos sociais. Alguns exemplos de discussões que caminham no mesmo sentido são encontrados em Boaventura de Sousa Santos ao tratar da *dupla ruptura epistemológica* na obra *Um discurso sobre as ciências* (1987), e ainda Anthony Giddens ao tratar da *dupla hermenêutica* em obras como *As consequências da modernidade* (1990).

abaladas com uma proposta de reforma para o Ensino Médio, e inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) que é um documento normativo homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21/12/2017. A BNCC tem como proposta principal o estabelecimento de *aprendizagens essenciais* que envolvem o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades, em detrimento do atual modelo organizacional.

Assim, ao final do processo educacional básico, o discente deve contar com o desenvolvimento de uma série de competências gerais que garantam seu desenvolvimento e integração no meio social. Algumas dessas competências em desenvolvimento envolvem a valorização cultural, o exercício da curiosidade intelectual e habilidade linguística e construção de argumentos para exposição e defesa de ideias e pontos de vista, por exemplo. Assim, essas competências fundamentais serão compostas pela Base Nacional e por itinerários formativos que são definidos pelo documento como o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares²⁸, com o reforço para os caracteres de eletividade e flexibilidade.

Outro ponto curioso quanto a BNCC é o seu regime de colaboração, que significa que para sua implementação e funcionamento, além de contar com representações estaduais e da sociedade civil em sua elaboração, após o processo de homologação é transferido para as escolas a missão de construção dos novos currículos que tenham como base as competências estabelecidas pela Base. Ou seja, existe um documento a nível nacional que rege os currículos desenvolvidos pelos governos estaduais, que são autônomos nesse processo, contado com a fiscalização e apoio do Ministério da Educação.

O documento regulamenta o Ensino Médio, foco das análises do trabalho, e aponta a existência de uma série de fatores que têm como consequência um rendimento insuficiente por parte dos discentes. Para tanto, a principal justificativa está nas novas dinâmicas sociais moldadas pela era da informação e tecnologia que demandam uma fluidez e dinamicidade que não são encontradas nas estruturas curriculares anteriores. Uma outra variável é a heterogeneidade presente naquilo que é caracterizado enquanto *juventudes*, entendidos como sujeitos diversos e que devem ter suas autonomias e criticidades preservadas e estimuladas.

Nesse cenário, a BNCC propõe uma nova estrutura para esse currículo escolar, que ganha a marcante característica de flexibilização, com a obrigatoriedade das disciplinas de

²⁸ Nota presente na BNCC sobre itinerários formativos: “No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.”

matemática e português e a eletividade de *estudos e práticas* em filosofia, sociologia, educação física e artes. Para isso, justifica:

Nesse contexto de diversidade, mostra-se imperativo, como já previsto nas recomendações definidas pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP nº 11/200954: – Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. – Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes (BNCC, 2017, p. 466)

Ou seja, essa flexibilidade traz competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, onde as competências envolvem os componentes obrigatórios e tratados como centrais, enquanto as habilidades são os componentes eletivos que dependem de interesses e aproximações pessoais com as disciplinas. Nesse cenário, a sociologia se insere enquanto uma habilidade que aparece ao longo de todo documento de modo furtivo e superficial, a exemplo disso a própria palavra *sociologia* é citada no documento apenas três vezes e em todas essas acompanhada das outras disciplinas do bloco das *Ciências Humanas e Sociais*.

O cerne do debate aqui se insere na hierarquia estabelecida entre as ciências e áreas do conhecimento, onde fica nítido atribuições de importância distintas que acabam por criar uma relação entre saberes essenciais e saberes dispensáveis. Para além da organização linguística do documento, que em muitas vezes não explicita como essas novas relações se transferem para a dimensão do real, a resposta para um questionamento discente realizado na página online do Ministério da Educação fornece algumas perspectivas para esse funcionamento. Assim:

As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (Página Online do MEC, 2018)

E logo em seguida, a partir do questionamento sobre a situação de disciplinas como filosofia e sociologia, as descreve enquanto a previsão de estudos e práticas nessa área (juntamente com Artes e Educação Física), com as disciplinas obrigatórias de português e matemática. Logo, além de furtivo, tal resposta ainda deixa um vácuo no que se refere a prática do ensino de sociologia e quebra com a lógica construída ao longo de décadas de discussões e lutas para reafirmar a importância dessa disciplina na formação crítica de jovens à nível médio.

Ao fim da análise do panorama histórico fornecido e dos três documentos é possível observar que a trajetória da disciplina de sociologia nas escolas brasileiras em décadas anteriores foi problemática e cenário de muitas discussões e resistências. Esses movimentos acarretam em dificuldades em um desenvolvimento mais saudável e fluido da disciplina e os processos de mediação didática são um aspecto diretamente influenciado por essas movimentações. Se observa também que a LDB trouxe consigo incertezas quanto ao meio já citado e essas sinuosidades apenas se corrigiram mais de dez anos mais tarde. Os PCN e OCN são tentativas de fornecer uma nova face para a então disciplina, mas em um cenário que ainda não se tem uma estabilidade. Anos após a regulamentação em 2008 surge uma nova reforma proposta pela BNCC que retoma o cenário de incerteza sobre a construção do conhecimento sociológico para a realidade escolar brasileira.

4 PARA ALÉM DAS TEORIAS: A EXPERIÊNCIA

A partir das construções teóricas realizadas ao longo dos capítulos anteriores é possível caminhar até a contribuição do trabalho para a Sociologia da Educação, no que se refere às metodologias e à construção do conhecimento sociológico. Assim, tem como base ultrapassar os pressupostos teóricos e conceituais das duas grandes esferas aqui destacadas com uma pesquisa de campo que busca a observação prática das metodologias que relacionam discentes e docentes, e análise das implicações dessas relações. Nesse sentido, em síntese, a pesquisa de campo desenvolve-se na Escola Brilho da Lua, com objetivo de compreender as metodologias hoje usadas e como elas contribuem para a construção do conhecimento sociológico.

A análise de toda experiência de campo e dos dados provenientes dela seguem um pressuposto teórico defendido por Antônio Carlos Gil (2007) que busca inspiração em Miles e Huberman (1994) ao afirmar a inexistência de fórmulas pré-definidas para processos analíticos qualitativos, havendo assim variações de acordo com cada pesquisador. Nesse sentido, na tentativa de elaborar uma regra geral que se adapte às mais diversas situações, Gil apresenta três etapas fundamentais para esse processo, são elas a redução, exibição e conclusão. Nesse sentido, reduzir implica em uma seleção e simplificação dos dados, que vão ser posteriormente expostos em categorias para que em seguida possam ser feitas as devidas interpretações para obtenção de respostas de questionamentos do meio social.

Portanto, o capítulo organiza-se em duas seções que buscam ir além das questões teóricas da educação e das Sociologias, afim de retratar uma experiência que representa um recorte da realidade, com ênfase para os possíveis diálogos provenientes dessa parcela do real. As seções tratam, respectivamente, de uma descrição de toda experiência de campo, desde o primeiro contato até as questões específicas encontradas. Em seguida busca uma exposição dos dados construídos ao longo da pesquisa, com a sistematização das observações, dos questionários e entrevistas agrupados nas categorias de Estrutura Escolar e Metodologias e Recepções dos conteúdos, entendendo esses pontos como fundamentais para um estudo da construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio.

4.1 PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO: O CAMPO

O campo escolhido para pesquisar a sociologia na realidade escolar foi a Escola Estadual Brilho da Lua, que se localiza ao fim de uma série de quarteirões, em uma rua sem asfalto de um bairro periférico, no município de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco (imagem 1). A escolha por essa escola se deu por um interesse pessoal de longa data em observar melhor as características dessa realidade em específico, por se tratar de um local estigmatizado pôr

décadas em seu entorno, por discentes e até mesmo pelos docentes. Nesse cenário, uma série de murmúrios críticos são comuns de se ouvir quando o assunto é a escola em questão, causando uma curiosidade sociológica em saber até que ponto essa estigmatização se mostra na prática escolar. A inserção nesse campo foi possibilitada por contatos internos, e autorizada tanto pelos professores de sociologia quanto pelas instâncias administrativas e de direção do local.

Imagem 1- Vista da rua da escola

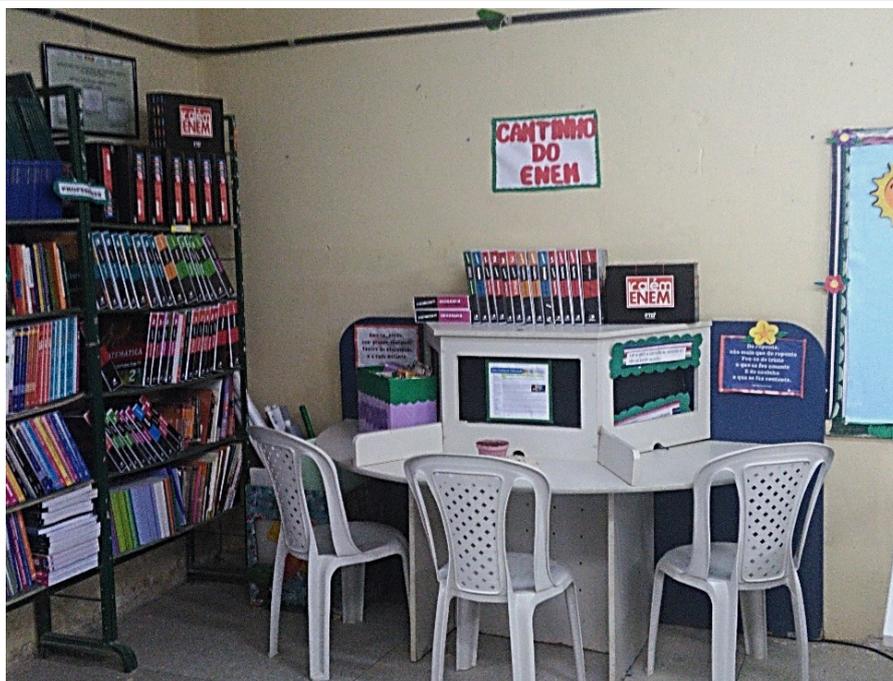


Fonte: autoria própria

Brilho da Lua foi a primeira escola do bairro em que se localiza, tendo suas raízes históricas ligadas a década de 1950. Apesar disso, tornou-se estadual apenas algumas décadas mais tarde, em 1975, mantendo essa característica até o presente. Conta com uma estrutura administrativa bem estruturada que conta com expedientes matutinos, vespertinos e noturnos para ensinos Fundamentais e Médio, além do Ensino Médio para Jovens e Adultos. Assim, apesar dos estigmas popularizados pelo bairro, um primeiro olhar sobre o campo expõe uma das organizações escolares públicas de maior dimensão que essa comunidade possui.

Sua estrutura física, conta com cerca de 20 salas de aulas, uma biblioteca (imagem 2), sala de informática (imagem 3), cantina e pátios (imagem 4). As salas de aula são, em sua maioria, com apenas uma entrada e uma janela pequena, sem muito espaço para luz natural ou ventilação apropriada, salvo algumas exceções que são salas um pouco maiores e uma delas equipada com aparelhos de ar condicionado e destinada geralmente a uma turma de concluintes (imagem 5).

Imagem 2- Parte da biblioteca



Fonte: autoria própria

Imagem 3- Sala de informática



Fonte: autoria própria

Imagem 4- Vista do pátio principal de entrada



Fonte: autoria própria

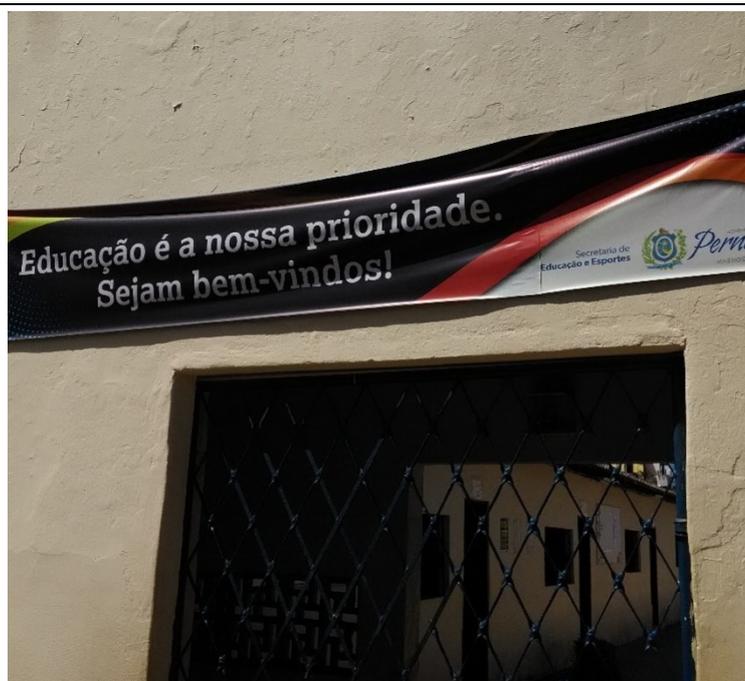
Imagem 5- Única sala de aula climatizada



Fonte: autoria própria

Apesar do caminho acidentado, chegar à escola não apresenta grandes dificuldades. Localizada na metade de uma longa rua, tem em sua entrada escadas que encaminham a um portão principal que dá acesso a um espaço com bancos e plantas que criam um ambiente acolhedor, com acesso apenas a secretaria. Ao lado existe a entrada que de fato dá acesso à escola e conta hoje com uma faixa de boas-vindas com a afirmação da educação como prioridade para aquele ambiente (imagem 6). Ao passar pelo segundo portão o acesso é diretamente à escola e ao pátio principal que conta ainda com mais dois corredores de salas.

Imagem 6- Entrada com cartaz em defesa da educação



Fonte: autoria própria

Após essa descrição estrutural que torna o objeto de estudo mais observável, é possível enfim descrever o processo de chegada e inserção em campo. Como já citado, a ligação inicial foi facilitada por um contato interior na escola, que fez as primeiras articulações com dois dos professores²⁹ da disciplina de sociologia, pedindo-lhes autorização para me passar seus contatos. A partir dessas conversas iniciais e da autorização da administração da escola e de cada professor³⁰, as observações e demais ações em campo foram possíveis. Já os terceiro e quarto professores foram iniciativas pessoais de procurar e dialogar já em campo.

²⁹ Vale salientar que com o objetivo de proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, preferiu-se a homogeneização de tratar todos enquanto “docente” ou “professor”, independentemente do sexo ou de qualquer característica específica.

³⁰ Nesse processo foi elaborado um documento explicativo do teor da pesquisa para obtenção da autorização tanto pela direção quanto pelos professores. Os documentos produzidos encontram-se no Apêndice V do trabalho.

Assim, a pesquisa de campo contou com observações de aulas de sociologia ao longo dos três turnos de funcionamento, aplicação de questionários e entrevistas com alunos dessas salas e professores da disciplina. Além disso, no decorrer da pesquisa houve uma mudança na ideia inicial, por uma resposta inesperada do campo, e foi adicionado o adendo de duas turmas extras da disciplina de filosofia que entram como aspecto propositivo de metodologias ativas para uma construção do conhecimento mais sólida para as Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa teve duração de março a junho de 2019, e os sujeitos envolvidos são discentes e docentes de seis turmas, duas de cada turno dos três anos formadores do Ensino Médio regular.

4.2 PARA ALÉM DA SOCIOLOGIA: OS DADOS

No que se refere aos dados construídos ao longo dos quatro meses de pesquisa, o esforço aqui empenhado é na exposição e categorização do processo empírico através das observações, dos questionários e entrevistas. Para isso foram elencadas algumas categorias intuitivas e anteriores ao contato com o campo, que serviram de guia para o desenvolvimento do trabalho. Assim, as categorias de análise para o processo de construção do conhecimento sociológico escolhidas envolvem a *Estrutura Escolar* e suas influências no dia-a-dia de sala de aula e as *Metodologias de Ensino* em conjunto com as *formas de recepção* desses métodos pelos discentes e as articulações destes com docentes e conteúdos para uma (re)construção dos saberes, no mesmo sentido da proposta de Lopes (1999).

A partir dessas informações, as seções seguintes buscam dar conta da categorização e exposição desses dados, com subseções intituladas a partir das categorias construídas com as informações provenientes do campo, e assim dialogar os principais pontos construídos com o arcabouço teórico, para assim chegar a alguns denominadores no que dizem respeito a construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio e todo processo que a envolve.

4.2.1 ESTRUTURA ESCOLAR

O primeiro fator pensado como categoria de análise foi a Estrutura Escolar, entendida como os meios que a escola dispõe para contribuir com a formação desses adolescentes e jovens de forma física e organizacional. Ou seja, a análise aqui contida envolve desde as características mais básicas na estrutura física dos espaços, como os pátio e salas de aula, até os componentes administrativos e de organização do dia-a-dia escolar, com todas as particularidades que influenciam as dinâmicas diárias, para além de um olhar inicial. Pensar em Estruturas enquanto uma categoria de influência na construção do conhecimento sociológico se relaciona com a ideia de uma aprendizagem também para além das aulas, assim como Kruppa (1994) já

afirmava que os padrões físicos e organizativos possuem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Logo o trabalho adota como fator determinante a compreensão dessas relações e suas possíveis influências na realidade escolar.

Quanto as estruturas, existem três níveis de apreensão das características que compõe o campo, que são as observações, os questionários e entrevistas, onde o objetivo aqui é perpassar cada um deles, com os apontamentos que mais se aproximam do universo de análise proposto a partir de um diálogo constante com os pressupostos teóricos para assim melhor compreender as teias de relação que envolvem a construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio.

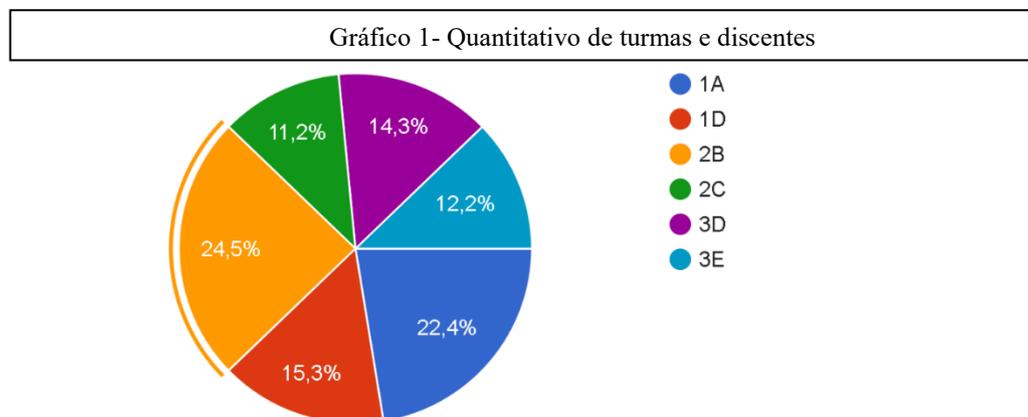
Daquilo que foi visto, a estrutura física da escola a uma primeira vista não aparenta grandes problemas, já que os estigmas citados no início do capítulo são fortes no bairro e as expectativas para o campo eram baseadas nessas interpretações. Apesar disso, a inserção inicial demonstra o contrário por haver uma aparente organização, tanto física quanto de organização, com padrão institucional com papéis distintos e divisão hierárquica das funções (KRUPPA, 1994). Possui espaços amplos e diferentes de apenas as salas de aula tradicionais, mas essenciais nas formações, como biblioteca e sala de informática. Apesar dessa impressão inicial positiva, o aprofundamento em campo e a perspectiva dos sujeitos que vivenciam os ambientes diariamente trazem outros aspectos que abrem espaço para reflexões.

A estrutura física da maioria das salas é muito tradicional, com apenas uma janela e ventiladores na parte superior da lousa, sem muitos artefatos de decoração, salvo alguns trabalhos realizados pelos alunos que em algumas ficam expostos nas paredes, ou ainda pichações e rabiscos em outras. A exceção para esse modelo de sala são duas turmas que contam com mais janelas e de maior tamanho, fator que traz mais iluminação e uma circulação de ar mais agradável, e a segunda sala tem como característica marcante o fato de ser climatizada (Imagem 5). Esse ambiente é geralmente destinado para turmas concluinte, e conta com três aparelhos de ar-condicionado, onde nas quatro observações apenas um encontrava-se ligado, emitindo um barulho estridente e que por vezes tornou complicado os diálogos em sala.

Cada sala descrita anteriormente comporta uma média de quarenta alunos, e grande parte delas contém quase esse número de matriculados. Apesar disso, salvo em duas observações durante a manhã, o público presente nas aulas raramente chegava à metade desse valor. Assim, o universo pesquisado com as seis turmas selecionadas para a disciplina de sociologia ao longo dos três turnos da escola foi de 220 discentes regularmente matriculados, mas nas observações e contabilizações realizadas pelos questionários³¹ o número alcançado de

³¹ Modelo do questionário aplicado com discentes presente no Apêndice IV

alunos presentes nas aulas foi de 98 pessoas. Nesse sentido, a distribuição desses discentes nos turnos é de manhã (2B,1A), tarde (1D e 2C) e noite (3D e 3 E) e a disposição de alunos nas turmas é ilustrado no gráfico a seguir:



Fonte: questionários aplicados em sala de aula

Com o quantitativo presente no dia da observação que gerou o gráfico, mais o adendo das outras observações é possível concluir que o quantitativo de alunos presentes nas aulas é normalmente baixo, salvo as exceções de dias de apresentações e provas, onde a presença é relativamente mais assídua. Para além das turmas selecionadas, também foram realizadas observações em algumas turmas que ao final de todo processo de pesquisa não trouxeram respostas concretas a serem analisadas e por essa razão acabaram não sendo consideradas para os fins da presentes pesquisa. Apesar disso, sobre as turmas em observação, foram realizadas uma média de três observações em cada uma delas, e apesar de centrais em todo o processo de análise, configuraram-se enquanto o maior entrave para construção de dados, devido a uma série de empecilhos das mais diversas naturezas.

A primeira dificuldade na realização dessas observações está na própria estrutura curricular do Ensino Médio, uma vez que existe um dia na semana e apenas uma aula destinada a disciplina de sociologia. Para uma disciplina que passou por longos anos de intermitência e de problemas em sua existência e exequibilidade, já existe contido um peso histórico grande, que criou uma série de complicações corroboradas inclusive pelo modelo curricular que destina apenas 50 minutos semanais para uma disciplina com ampla carga teórica e de importância fundamental na formação das consciências críticas desses adolescentes. Como agravante dessa situação, no período da pesquisa essa aula semanal foi frequentemente acometida por feriados, greves, paralisações e questões organizativas da escola que impediam seu acontecimento, como a falta de professores e o ensaio e realização de outros projetos internos que acabavam por tomar o tempo da sociologia. Por essas razões, as observações de aula acabaram limitadas.

Como consequência de todo processo histórico e curricular o interesse e a importância atribuídos a sociologia também podem aparecer como apontamentos das observações, dando os primeiros indícios de confirmação das hipóteses propostas, uma vez que o resultado esperado era de uma não valorização da disciplina por seus aspectos metodológicos, e a realidade trouxe essa desvalorização também no que se refere a estrutura de ensino para a sociologia e a estrutura da escola para comportar essa disciplina e que conseqüentemente chega até os alunos, que em muitas oportunidades mostraram o desconhecimento do que é ou para que serve a sociologia, tanto que ao longo dos questionários foi muito comum ver respostas negando sua importância, sem justificativas ou, por exemplo, por não compreendê-la ou não ser necessária para a área de estudo escolhida para os estudos posteriores a escola.

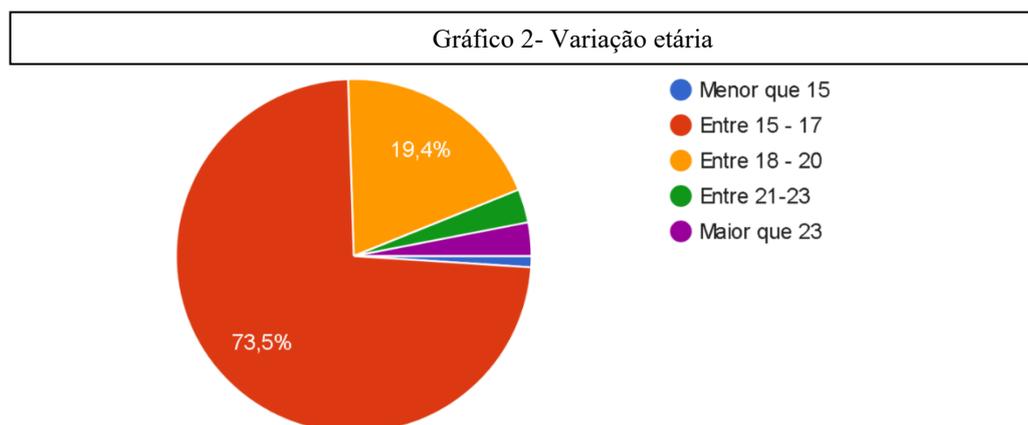
Um exemplo dessa desvalorização foi encontrado sempre que a aula da disciplina acontecia no primeiro ou último horário de cada turno, já que mostrou dificuldades em acontecer, no primeiro caso pelos atrasos para início da aula e no segundo pelo clima de despedida instaurado pelos próprios alunos que apenas pensam e falam em ir embora. Esse fator mostra-se especialmente nas segundas e sextas feiras no turno da noite, que é formado por alunos geralmente mais velhos e que, segundo relatos de professores, possuem atribuições além da escola, como trabalhos e afazeres domésticos e familiares.

Um outro ponto sistemático fundamental envolve a organização escolar e como ela lida com os problemas que ocorrem ao longo do dia-a-dia, pois além das interrupções externas, ainda existiu ao longo do trabalho uma série de interrupções internas onde a aula não foi possível por um docente ter de se desdobrar em duas ou mais turmas por motivo de falta de outros professores. Esse processo trava completamente construções ou (re)construções de conhecimentos, por não existir espaço propício para diálogos e acabar exaurindo os próprios profissionais que fazem o que podem para lidar com essas situações. Esse é um ponto fundamental dessa realidade e fator determinante, por ser uma característica diária e não esporádica que foi predominante durante os meses da pesquisa.

Nesse sentido, cabe pensar as raízes dessas questões, uma vez que não parece caber nessa realidade atribuir as ocorrências diárias a coincidências. Logo, desde as mais altas instâncias governamentais até a ponta final desse processo existe a criação e manutenção de uma lógica imposta que privilegia outros saberes que não os sociológicos. Nesse sentido, a contribuição de Mészáros (2002) é fundamental na compreensão da existência de dinâmicas sociais orientada pelo lucro onde os discentes são orientados e avaliados na medida daquilo que eles podem produzir e socializados em meio a essa ótica para servir a um sistema social posterior a sua formação. Trata-se de exprimir e tornar comum uma ótica de reprodução

(PASSERON e BOURDIEU, 1970) e introjeção nesses indivíduos com o objetivo de manutenção de estruturas sociais historicamente desiguais.

Ainda com relação a estrutura da realidade estudada, algumas relações entre turmas e aspectos encontrados em campo são visíveis. Existe na amostra pesquisada um equilíbrio entre pessoas do sexo feminino e masculino (aproximadamente 53,6% e 45,4% respectivamente) onde um aspecto importante é a variação etária desse público, que anteriormente ao trabalho imaginava-se ser muito maior, mas que na realidade prática mostrou-se bastante equilibrada em que foi possível observar que a maior parte dos discentes regularmente matriculados nas turmas de Ensino Médio observadas tem uma taxa de variação etária predominante entre os 15 e 17 anos, idade recomendada normalmente pelos dispositivos educacionais da realidade escolar brasileira, com algumas exceções especialmente no turno da noite, que conta com uma variabilidade mais ampla. Essa situação é ilustrada pelo gráfico a seguir:



Fonte: questionários aplicados em sala de aula

Esses adolescentes e jovens, em sua maioria, são formadores de uma característica estrutural marcantes das observações pelo alto teor de dispersão presente entre eles. Em todas as turmas analisadas existia pelo menos um grupo responsável por falar em um tom mais alto ou em lançar para sala provocações e piadas que acabam gerando uma reação em cadeia de barulho e falta de atenção generalizada com a aula e comprometimento com as atividades da disciplina. Quanto a esse comportamento, alguns agentes externos também agravam a situação, como o calor, o barulho externo especialmente após o intervalo, as intermitências provocadas por questões internas e externas, entre outros.

Um fato curioso sobre a intermitência dessas aulas também se deu no período de observações, onde o estranhamento para que esta ocorresse sempre foi muito alto por parte dos discentes, mas em diversos momentos a presença de um sujeito estranho em sala provocou uma espécie de catarse para questionamentos da própria estrutura escolar. Nesse cenário, duas

pontuações feitas por alunos merecem destaque. A primeira, de um membro externo a sala de aula observada no momento e que aparece na única janela da sala para falar com o professor e reclama que na sua turma não estão acontecendo aulas de sociologia. Já a segunda interferência vem quase imediatamente depois, dessa vez por um membro interno da turma que complementa afirmando que em um mês existe apenas uma aula de sociologia. Esses eventos trazem alguns questionamentos quanto a própria estrutura curricular que estabelece uma hierarquia de saberes, assim como o modo de construção desses conhecimentos, que juntamente com as dinâmicas metodológicas de aula, são passíveis de críticas (KRUPPA, 1994).

Um fato intrigante referente a organização da escola, ocorreu em uma observação de aula de sociologia interrompida por um funcionário da instituição que adentrou em sala para intimar alguns alunos, segundo ele por ordens da direção, a sair da sala pelo não comparecimento dos pais ou responsáveis em uma reunião. Na referida aula, o professor estava dialogando com os alunos sobre um trabalho para a avaliação, e mesmo sob protestos de alguns desses alunos, o funcionário não permitiu nem mesmo que se fotografasse o quadro para realização posterior da atividade. Em contrapartida, alguns comemoram a “salvação” de não ter que assistir aula, e entre alegrias e revoltas quatro alunos da sala em questão foram removidos. Essa postura autoritária e inquisitiva reforça o caráter de instituição, como descrito por Kruppa, firmado pelo ambiente escolar com papéis distintos e hierárquicos que coexistem.

Em outro sentido, os principais dados apreendidos nas observações e questionários sobre a questão estrutural física e burocrática seguem o caminho elaborado acima e uma nova interpretação para essa questão surge com as entrevistas³². Nesse momento é importante lembrar que estas foram realizadas com discentes e docentes, com nove de alunos³³, três de cada turno, e quatro entrevistas com professores, sendo três com docentes de sociologia como forma de compreensão do funcionamento atual da disciplina na escola e a quarta entrevista com docente da filosofia, por entender que essa disciplina também funciona com o mesmo peso histórico atribuído a sociologia e de tanta intermitência quanto, e que surgiu do campo como modelo propositivo metodológico. Quanto à codificação dessas entrevistas, os alunos são identificados pela letra inicial de seus turnos acompanhado de uma numeração ordenada (Ex.: M1, T1, N1), enquanto os professores são indicados pela sigla “Prof” mais uma letra que o identifica (Ex.: ProfA, ProfB).

³² Roteiros das entrevistas presentes nos Apêndices II e III

³³ Os discentes foram selecionados para a entrevista a partir da análise dos questionários, sendo escolhidos aqueles que trouxeram alguma provocação, ou aspecto relevante quanto as metodologias e construções de conhecimentos.

Nesse sentido, as entrevistas trazem um aspecto até então despercebido quanto as questões estruturais, por trazer pontos de vista de discentes e docentes mais próximos da realidade de aula vivenciada por eles. Quanto a estrutura física, a primeira impressão, como já mencionado nas seções anteriores, foi positiva por haver na escola espaços como sala de informática e biblioteca. Apesar disso, ainda foi recorrente nas respostas dos discentes o anseio por metodologias diferentes, como o uso de slides e vídeos, que demandam um espaço físico e material adequado para execução, e apareceu explicitamente em seis das nove entrevistas, e dessas uma fala abertamente da questão estrutural enfrentada pela escola, quando afirma que:

Tem o *datashow* lá na sala de informática, mas só que ou ele sempre tá quebrado ou sempre tem outra sala utilizando, mesmo sem ser pra ver filmes...Às vezes os ventiladores estão quebrados aí levam pra lá que é ar condicionado. Ai raramente, acho que se foi duas vezes, no máximo, foi muito. (Discente M1, entrevista realizada em 16/05/2019.)

Posteriormente a essa entrevista, surgiu a oportunidade de conhecer de fato a sala de informática, que até então contava apenas com a visão externa. Um fato curioso e surpreendente é que apesar da nomenclatura não se trata de um espaço destinado a informática de fato, pois não há computadores ou equipamentos para que os estudantes façam uso em pesquisas e projetos. O que existe é uma sala ampla, com uma série de carteiras que formam uma meia lua voltadas para um retroprojetor direcionado a um quadro branco e espaço para conectar computadores portáteis, que não são disponibilizados pela sala. Após esse encontro com a realidade completamente divergente da interpretação anterior, alguns outros pontos estruturais surgiram, especialmente nas entrevistas docentes.

Nesse cenário, os principais pontos ressaltados foram, de fato a falta de estrutura suficiente para o uso de metodologias diferenciadas e mais atrativas, como uso de filmes e vídeos. Especificamente sobre a sala de informática, dois pontos importantes são levantados acerca dos aspectos estruturais, onde um primeiro afirma:

Pronto, tem a sala de informática que eu já falei com você [...] toda vez que nós vamos utilizar, apagou até os trabalhos dos meninos por isso que eu não pedi slide pro 3C, eu fiquei com medo. Ia apagar tudo. Aí eles ficam: “não, porque deveria trazer um vídeo, deveria trazer um filme.” Eu disse que é, só que a escola não tem estrutura pra isso. Uma vez eu trouxe um pen drive, pegou vírus e eu tive que jogar fora. Descartar o pen drive, sorte que não tinha nada de importante [...] (PROF E, entrevista realizada em 31/05/2019)

Já um segundo ponto, lança uma outra abordagem, com um teor crítico que se expande para outros espaços físicos da escola, como a biblioteca, e se estende a uma análise geral da educação pública brasileira. Assim, afirma:

Então o ensino brasileiro público enfrenta grandes dificuldades, né. Grandes dificuldades mesmo. Ele é semi-falido, pra ser bem sincero, porque a gente não tem

recurso, não tem ambiente. Veja, estamos numa biblioteca. Que acervo? Cadê o acervo da biblioteca? A gente não tem o mínimo recurso. E eu não posso ser ingênuo mais nessa idade, depois de ter lido alguma coisa, que também isso seja por acaso. Não é por acaso. É sucatear pra deixar como está. [...] Aqui a gente tem uma única sala de vídeo que tem que ser compartilhada com doze turmas. É uma guerra pra você conseguir um momento nessa sala de vídeo, aí eu pra não entrar nessa disputa, nem reservo. Desmotiva. Outra coisa, não tem um computador pro professor, então quer dizer você quer passar o vídeo? Traga o computador de casa. Aí você já vai expor o seu material... Cai, quebra e aí? Quem vai pagar? Trouxe porque quis, entendeu? Então, acho que a grande dificuldade do ensino público é a falta de material. (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

Assim, é possível observar que as questões estruturais fisicamente ultrapassam o primeiro olhar e se mostram profundamente problemáticas na dimensão real. Apesar disso, outros problemas estruturais acometem o modelo escolar no ambiente estudado, especialmente no que se refere às questões organizativas. Nesse ponto, quanto a sociologia, outro aspecto que se sente é uma profunda desvalorização dessa área do conhecimento que perpassa desde os níveis mais altos da estrutura governamental e adentra no ambiente escolar de diretores a alunos e compromete todo desenvolvimento de construções de conhecimentos sociológicos. Nesse mesmo sentido, um docente argumenta que:

[Sobre ensinar filosofia e sociologia no Ensino Médio] é um grande desafio, porque a gente tem que entender primeiramente que a própria comunidade escolar não valoriza, isso tem que ficar muito claro, toda comunidade escolar não valoriza esse conhecimento...por desconhecer, por ignorância, né, e isso perpassa a escola e chega até a percepção do aluno, como se aquilo fosse algo menor, inclusive porque a própria escola criou essa ideia de hierarquia de saberes, então digamos que os últimos saberes sejam filosofia e sociologia, juntamente com artes que é aquela coisa, né: “qualquer pessoa dá (as aulas). (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

Cabe aqui então pensar as raízes dessa desvalorização, uma vez que a disciplina de sociologia carrega consigo uma importância fundamental no desenvolvimento e incorporação de valores do meio social (SERRETTI, 2010) para jovens em processo de formação de suas consciências e visões de mundo. Chegar a um denominador quanto a essa questão não configura uma missão fácil ou de resposta imediata, especialmente por se tratar de um estudo de caso. Quanto a isso, o caminho de explicação que o trabalho adota segue duas vertentes: uma histórica e outra social. Historicamente, com toda luta centenária (CARVALHO, 2004) para reestabelecimento da sociologia nos currículos escolares a após décadas de proibições e intermitências não existiu tempo histórico suficiente para que as adequações e adaptações necessárias fossem realizadas. Já socialmente, essa desqualificação não parece ser ocasional uma vez os estigmas negativos sobre a Sociologia e as Ciências Humanas e Sociais estão em um crescente na realidade brasileira por todo contexto sócio-político desenvolvido nos últimos anos, que incidem diretamente sobre a disciplina de sociologia que passa por ataques de

diversas instâncias, inclusive com propostas de flexibilização e eletividade como é o caso das propostas da Base Nacional Comum Curricular (2017).

A BNCC foi um tema abordado diretamente nas entrevistas, por se tratar de uma proposta de mudança ainda em curso, e que tem como objetivo transformações em toda estrutura curricular, com consequências diretas sobre a sociologia. Do ponto de vista discente, esse é um assunto quase que inteiramente desconhecido, uma vez que das nove entrevistas realizadas apenas dois pareciam ter uma noção introdutória das mudanças em curso. Nesse caso, a ideia incluída no roteiro de entrevista foi de conversar um pouco com eles, explicando em linhas gerais a flexibilidade curricular proposta e do caráter de obrigatoriedade e eletividade atribuído às disciplinas.

Nesse cenário, as opiniões dos alunos ficaram divididas, um pouco mais da metade considerou uma mudança negativa por afetar diretamente algumas disciplinas que não são do interesse comum (que é o caso da sociologia). Enquanto a outra parte, especialmente discentes de uma faixa etária mais avançada, classificou as mudanças como algo positivo por trazer autonomia e liberdade aos alunos, sob argumento de que cada um sabe com mais se identifica ou o que é melhor para suas formações. Existem uma série de problemáticas nesses pontos de vista, e por se tratar de visões pouco desenvolvidas e sem muita maturação argumentativa o trabalho não buscará se ater a essas críticas. Por outro lado, os docentes de um modo geral parecem ter um conhecimento amplo sobre as movimentações trazidas pela BNCC, inclusive por parte deles possuir envolvimento com as construções dos currículos estaduais.

Sob a perspectiva dos professores, das quatro entrevistas realizadas apenas um preferiu não fornecer seu ponto de vista acerca da Base. Assim, das três visões fornecidas pelos docentes, é consenso que mudanças de fato são necessárias, uma vez que a estrutura organizacional existente apresenta problemas sérios em diversos níveis. A grande questão contida aí está na natureza dessas mudanças, uma vez que a BNCC é classificada por eles enquanto algo distante da realidade escolar. De modo mais específico, um professor ressalta que esse é um processo que está acontecendo, e ainda passa por ajustes. Assim, afirma:

[sobre a BNCC] ela está mudando, tá tudo mudando agora. Inclusive eu sei que agora pro segundo semestre ela vai ter uma mudança, inclusive a gente já teve formação nisso. [...] Sobre a proposta anterior, eu acho que ainda falta alguma coisa. Eu acho que a sociologia que eles propõem não está tão próxima do aluno do Ensino Médio, eu queria que ela estivesse mais próxima dele, do dia-a-dia dele [...] Eu não gosto muito dos livros...Eu acho muita coisa ainda assim...parece que o livro foi preparado para um aluno do ensino superior. (PROF C, entrevista realizada em 23/05/2019)

Essa perspectiva de movimento é muito interessante, já que ainda não existem fontes e materiais concretos escritos sobre esse processo ainda em construção. Ou seja, a proposta da

BNCC já discutida anteriormente passa agora pela fase de construção dos currículos, responsabilidade transferida para os estados que teriam a autonomia nessa elaboração tendo a Base como pano de fundo. As movimentações no estado de Pernambuco, de acordo com um professor, caminham de forma não tão pacífica, uma vez que o Governo Estadual forma oposição política ao Governo Federal e trouxe transformações distintas para a estrutura curricular. Assim, o professor afirma:

[sobre mudanças práticas] pra esse ano mudanças práticas não, a gente só analisou um pouco as mudanças e já está pensando como colar isso em prática no ano que vem. Até porque as mudanças que foram abordadas, o estado bateu de frente, né. O que o estado fez em relação a essas mudanças: as modificações foram trabalhar a criticidade daquele aluno, tornar aquele aluno crítico, não é só saber porque eu tenho que estudar sociologia; ele quer que você repasse para o aluno qual a importância daquilo e que ele seja um aluno crítico diante daquele tema proposto. Porque na reforma, você só aborda o conteúdo e pronto. Aí o estado veio com a contraproposta de trabalhar esses conteúdos abordados BNCC tornando o aluno crítico, mostrar essa visão a ele. (PROF E, entrevista realizada em 31/05/2019)

Nesse sentido, a informação obtida em campo foi de que a última formação de professores ocorreu no dia 10 de maio, com o objetivo de discutir os pontos da BNCC em diálogo com essa contraproposta estadual, dando espaço para os apontamentos dos professores. Houve algumas tentativas de novas articulações em campo para obter acesso sobre as atas das reuniões ou ainda essa contraproposta estadual, porém não foram obtidas respostas dos responsáveis por esses documentos.

Assim, as conclusões do trabalho sobre o processo de implementação das mudanças propostas pela BNCC caminham no mesmo sentido da avaliação de um docente que afirma a existência de alguns pontos positivos no documento, porém predominam as regressões mais do que os avanços, em especial no que se refere a sociologia e a filosofia. Assim, afirma:

[sobre a reforma do Ensino Médio] ela teve alguns pontos positivos...mas acho que ela regrediu mais do que avançou, nessa questão do que eles chamam de itinerários formativos, ou seja, 40 da carga horária ser eletiva e mais do que isso permitindo que 40 da carga horária também possa ser feira a distância [...] isso é preocupante, porque além de tudo esvazia o sentido do professor, é uma coisa muito séria. E sobre a questão de sociologia e filosofia na reforma, é mais um erro né, porque acho que isso são questões de fundo ideológicos, e no Brasil a gente tá muito ao sabor disso, desses movimentos ideológicos, infelizmente. Ao invés de ter uma política de educação de Estado, aqui as coisas correm de acordo com o vento. E a BNCC, essa ideia de padronização nacional do ensino é você comparar...realidades tão diferentes, realidades não só objetivas, realidades geográficas, realidades sociais e políticas. Ou seja, realidades que vão influenciar diretamente nos seus saberes prévios, afinal de contas os estudantes não são uma folha em branco, e isso é muito sério. Agora, de uma forma vaga, totalmente vazia e diz que aquilo é a base para estados e municípios construir seus currículos (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

Nesse aspecto, um ponto a ser salientado remete a uma das principais críticas realizadas por Kruppa (1994) ao apontar a distâncias dos currículos das realidades escolares, e vale

acrescentar que a distância nesse caso se estende até mesmo para as propostas em busca de melhorias, como é o caso da BNCC. E ainda ao citar a forma que as organizações escolares acabam por tornar-se uma barreira sobre as construções dos conhecimentos.

Assim, ao estabelecer um diálogo com a experiência construída em campo sobre a formulação dos currículos estaduais, é possível observar que em questão estrutural, tanto fisicamente como em organização, ficam explícitas as necessidades de mudanças que operacionalizem de forma mais efetiva esse exterior que pauta as construções dos conhecimentos. A BNCC é a iniciativa de realizar mudanças profundas nos currículos, porém sem se atentar para as questões estruturais para além da sala de aula, mas que são centrais nas problemáticas encontradas. E esse é apenas um dos aspectos regressivos encontrados nesse novo caminho, uma vez que com o foco para a sociologia, a desvalorização encontrada hoje sobre a disciplina, que já conta com inúmeros problemas, tende a se agravar.

Por fim, no que se refere a estrutura escolar do campo de um modo geral, aqui sistematizada em física e organizativa, trouxe algumas respostas, mas também muitas questões que permanecem e que necessitam de medidas governamentais e estaduais com Políticas Públicas sérias e de fato efetivas que sejam próximas das realidades escolares. Logo, concluiu-se que apesar de uma primeira impressão caracterizada como uma organização bem estruturada e com certo padrão organizativo, a medida que houve uma aproximação maior com o campo e com as aulas, algumas realidades implícitas mostraram-se fatores determinantes na construção de conhecimentos escolares de um modo geral, e em especial do aspecto sociológico que, além de influenciado pelas questões estruturais físicas básicas ainda conta com uma desvalorização constante reforçada por uma longa carga histórica e estigmas sociais que ficam explícitos no dia-a-dia de aulas. Assim, desde as mais altas instâncias governamentais juntamente com suas propostas tão distantes da realidade, até a ponta final desse processo que são os discentes, atingidos por essas movimentações, se acumulam inúmeros entraves para o desenvolvimento de noções e construções de um conhecimento sociológico.

4.2.2 METODOLOGIAS E RECEPÇÕES DOS CONTEÚDOS

Um dos principais objetivos do presente trabalho ao pensar nas metodologias enquanto conceito chave parte da compreensão que existem problemas na construção do conhecimento sociológico escolar. Esse pressuposto surge como uma hipótese, mas já é um questionamento reconhecido pelas Orientações Curriculares Nacionais desde 2006, onde admite-se uma problemática quanto as mediações necessárias para transposição dos saberes científicos sociológicos até o ambiente escolar. Assim, esses métodos e técnicas de ensino e aprendizagem

são entendidos aqui como componentes essenciais no processo de transposição didática, ou nos termos de Lopes (1999) nas construções e (re)construções de conhecimentos.

Logo, abordar as metodologias de ensino enquanto categoria de análise remete diretamente a observação e interpretação do que existe hoje na disciplina de sociologia para o Ensino Médio na escola estudada, nas perspectivas de discentes e docentes que compõem essa realidade. Nesse sentido, o pressuposto hipotético adotado desde os primórdios da pesquisa remete ao uso de métodos frágeis e pouco eficazes que tem como consequência uma não valorização da disciplina por parte dos alunos, e uma construção problemática ou muitas vezes inexistente de um conhecimento dito sociológico.

O contato com o campo trouxe alguns ajustes a esses pressupostos, com a constatação de uma confirmação parcial das hipóteses adotadas. Isso porque a realidade escolar mostrou-se mais complexa e dinâmica, onde os problemas que acometem a disciplina vão além dos metodológicos, apesar de estes também existirem. Ou seja, os problemas que atingem a disciplina, além de históricos e sociais são também estruturais e organizativos, que juntos acarretam em adversidades sérias no processo de construção do conhecimento sociológico.

Nesse cenário, o primeiro objetivo com a inserção em campo foi a observação do que já é praticado enquanto metodologias de ensino naquele contexto escolar. O primeiro fator marcante é a existência de algumas diferenças fundamentais entre turnos, turmas e professores onde cada um deles funciona metodologicamente de um modo distinto, e nesse processo até mesmo a recepção por parte dos alunos é distinta, a depender da situação.

Pela manhã, as metodologias observadas nas aulas de sociologia ao longo da pesquisa foram predominantemente teóricas, com a exposição docente dos conteúdos escritos no quadro e o uso de atividades avaliativas para serem entregues na semana seguinte. Um ponto intrigante nesse contexto é a aproximação existente entre as disciplinas de português e sociologia, onde os três docentes que ministram a disciplina na escola tem a formação originária nas Letras³⁴ e um deles em particular faz essa aproximação explicitamente nas aulas de sociologia, que são usadas para expor temáticas e refletir sobre elas, e a culminância desses momentos é a escrita de uma redação nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quando questionados sobre a razão de ministrar aulas de áreas distintas dois deles afirmaram ser uma designação da direção, enquanto um assegura ser um acordo com a coordenação escolar.

Essa maneira de tratar a sociologia é, ao mesmo tempo interessante por proporcionar um método diferente do tradicional e uma interdisciplinaridade com diálogos com outras

³⁴ Na formação dos docentes, a exceção é o professor filosofia que tem sua formação em História, mas carrega uma aproximação forte com a área que leciona.

ciências a partir do trabalho de uma criticidade acerca de questões práticas provenientes do meio social. Mas é também arriscado à Sociologia, já que em algum sentido reduz a disciplina de sociologia a ocorrências do dia-a-dia, especialmente na interpretação dos alunos, desperdiçando uma gama teórica e conceitual indispensável na formação sociológica básica.

Vale salientar que todos esses dados de observações, especialmente das metodologias e recepções são um recorte da Escola Brilho da Lua, retirados de incursões em campo, que para sala de aula ocorreram de modo muito intermitente e dificultoso por uma série de complicações pessoais dos professores que findava com o cancelamento da aula semanal, ou ainda a existência de outros projetos na escola que eram sempre priorizados. De todos os turnos e turmas trabalhados, aquelas de sociologia pela manhã foram as mais afetadas por problemas ao longo da pesquisa para que a aula acontecesse, apesar de ser importante salientar que esse é um fator recorrente em todos os turnos, e uma característica diária que acomete a escola.

Nas aulas da tarde e da noite, ministradas pelo mesmo professor, a lógica em condições ideais segundo ele é a de uma aula em duas etapas (consequentemente duas semanas), onde a primeira aula seria expositiva e o assunto é passado para os alunos através de anotações, e a aula seguinte seria explicativa do conteúdo. Essa dinâmica não foi constatada na prática, onde existiu um predomínio de aulas de exercício ao longo das observações. Então, quando a aula conseguia ultrapassar a barreira estrutural e acontecer de fato, eram realizadas atividades individuais ou em grupos³⁵ sendo usado um longo tempo de aula para realização dessas e correções individuais pelo professor.

Apesar de esse ser um método válido e interessante para despertar autonomia e pensamento crítico nos alunos, a impressão que se consolida ao final das observações é a de que faltam muitas coisas. Faltam desde aulas mais concisas e que tragam realmente conteúdos, questionamentos e movimento para aula, que muitas vezes acaba por ser monótona e entediante, até comprometimento e valorização da disciplina pela escola e pelos discentes, que não estimulam essa vontade em trazer inovações metodológicas às aulas, deixando os docentes presos a uma teia de má organização que não sabe ser superada por nenhuma das partes.

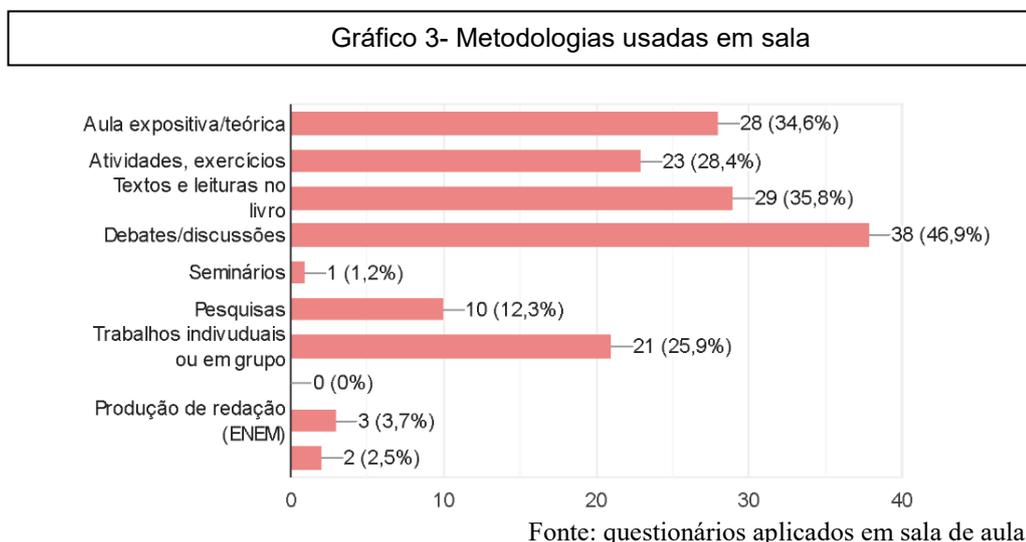
Foi observado também ao longo de três aulas da tarde a apresentação de alguns seminários como atividade avaliativa. Com a temática dos Movimentos Sociais, cada grupo recebeu a incumbência de apresentá-lo da forma que achasse conveniente. Por um lado, foi interessante observar algum tipo de dinâmica e participação dos discentes, por outro a maior

³⁵ Em grupos muitas vezes de forma não intencional por uma limitação imposta pela falta de livros pelos alunos, que recebiam um volume emprestado da professora e devolviam ao fim da aula, mas como não há suficiente para todos, formam-se grupos de três ou quatro pessoas.

parte desta foi uma experiência frustrante, já que ficou explícita uma falta de comprometimento exorbitante com a disciplina, onde até mesmo turmas concluintes não conseguiam apreender o mínimo sobre o que estavam apresentando, com o interesse limitado a ler suas “falas” e acabar o mais rápido possível, onde mesmo quando provocados e questionados pelo professor não trouxeram nada muito concreto, salvo raras exceções.

É possível refletir teoricamente sobre essas questões provenientes do campo a partir do aporte teórico de Kruppa (1994) quanto ao esvaziamento dos significados presentes nas construções de conhecimento, a partir de momento que uma organização metodológica prende os alunos em teias de conteúdo a serem memorizados e repetidos, sem grandes compreensões sobre as implicações ou aplicabilidades dessas noções. O grande argumento da autora se insere no dinamismo presente na vida cotidiana e nos conhecimentos provenientes do meio científico que, por engessamentos curriculares acabam por inflar todo esse processo, tornando-o estático e sem grande efetividade no que se refere ao desenvolvimento de noções sociológicas nos discentes. Daí se justifica o acréscimo metodológico proposto pelo trabalho, que pensa a necessidade de uma renovação metodológica que acompanhe os avanços do mundo exterior.

Uma perspectiva mais ampla acerca das metodologias de ensino é fornecida pelos discentes ao longo dos questionários aplicados nas turmas, onde os principais métodos são:

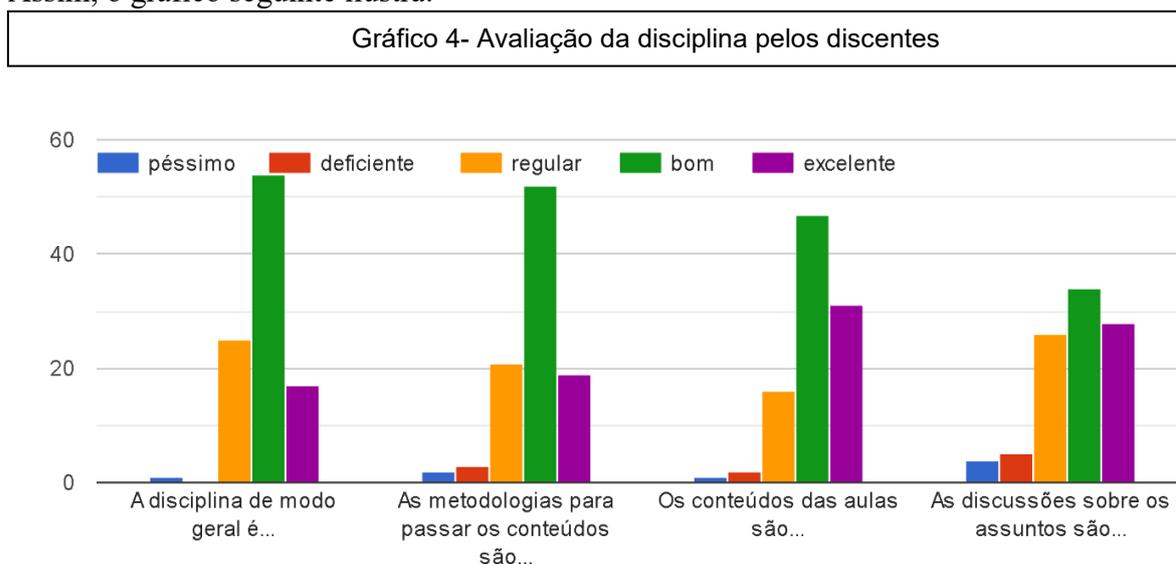


Nessa perspectiva, como denominador dos turnos e turmas pesquisados, as metodologias mais destacadas pelos alunos são as aulas expositivas, os exercícios, leituras no livro e discussões e debates. As visões sobre isso são um tanto quanto conflitantes, porque essas de fato são as metodologias mais citadas até mesmo nas entrevistas, mas uma crítica forte por parte dos próprios discentes é a inexistência de debates e diálogos entre professores e alunos. Esse aspecto condiz mais com aquilo que foi encontrado ao longo da pesquisa, uma vez que

nas aulas de sociologia não foram constatados debates, nem mesmo participação dos alunos, que na maior parte das vezes se acomodam na posição de receptores do conhecimento.

Assim, do outro lado desses papéis bem definidos de docentes e discentes com metodologias pouco interativas que acabam por podar ambas as partes do processo, encontra-se o outro polo dessa relação que são os alunos e as recepções desses métodos. Avaliar o ensino e aprendizagem é outro ponto crítico realizado normalmente de forma estática, e por esse motivo a avaliação dessas recepções busca fornecer a perspectiva daqueles que estão vivendo essas experiências, e que geralmente nem refletem sobre esse processo, que acaba naturalizado mesmo com todos os problemas. Assim, na perspectiva dos alunos nos questionários, a disciplina de sociologia foi avaliada a partir de quatro aspectos: a disciplina de um modo geral, as metodologias, os conteúdos ministrados e as discussões sobre os assuntos, com a gradação de péssimo, deficiente, regular, bom e excelente e espaço para as justificativas posteriormente.

Assim, o gráfico seguinte ilustra:



Fonte: questionários aplicados em sala de aula

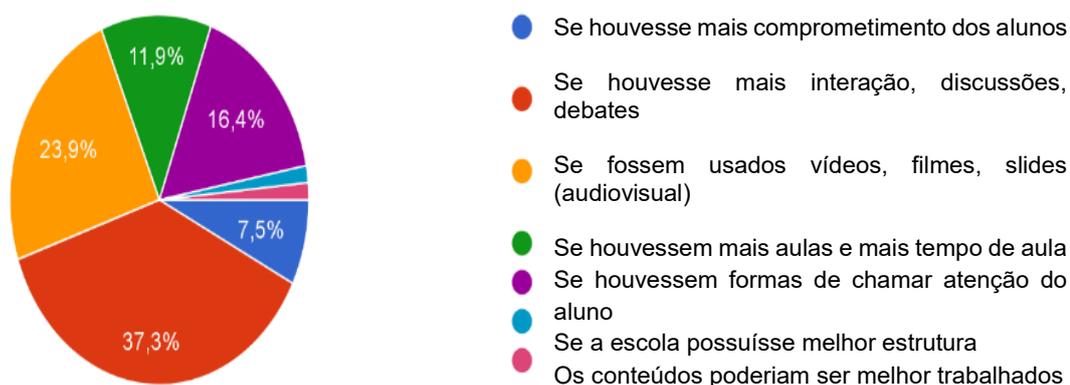
As recepções desse pedido de avaliação da disciplina foram vistas com desconfiança pelos alunos, que em diversos momentos mostraram-se apreensivos sobre quem iria observar aquelas respostas ou se elas não prejudicariam os professores. Isso pode ser uma justificativa para a predominância da gradação “bom”. Porém, de um modo geral, a partir do modelo que os alunos estão acostumados para padrões de sala de aula, a disciplina mostrou certa regularidade na avaliação deles, com maior oscilação no que se refere aos debates e discussões em sala.

Nesse mesmo sentido, nas entrevistas com discentes, o fator da metodologia aponta para aulas expositivas e de exercício, que são descritas como as mais usadas nas aulas de sociologia, sendo quase um consenso entre eles a raridade ou inexistência de interações e

debates. Nesse momento, as visões são bem maduras por buscar responsabilidades para as mais variadas instâncias, fugindo de se centrar na figura do professor, assim são citados desde o Estado que não valoriza a sociologia até os próprios alunos que não possuem uma prática de debate. E o denominador final desse aspecto, quando questionados sobre o funcionamento dessas disciplinas é que no geral a disciplina não funciona ou pelo menos não funciona para todos, apenas para um pequeno grupo “mais interessado” em apreender aquilo.

O questionamento que resta é, como a disciplina poderia metodologicamente ser mais efetiva para a construção de noções e saberes sociológicos, e os alunos ensaiam algumas possibilidades nos questionários, posteriormente ao momento de avaliação da disciplina, pensando em como esse processo poderia melhorar. Assim:

Gráfico 5- Como a disciplina poderia ser mais efetiva



Fonte: questionários aplicados em sala de aula

O ponto de melhora metodológica mais expressivo esperado pelos alunos é que houvesse de fato discussões e interações que gerassem debates nas aulas para uma construção de conhecimentos em conjunto com os docentes e a turma. Em seguida, quase que unânime nas entrevistas e bastante expressivo nos questionários, foi o uso de slides e vídeos para aproximar os conteúdos da realidade, uma vez que uma das principais críticas se encontra na dificuldade em materializar os conceitos trazidos pela disciplina na vida prática, aspecto que dialoga com a categoria anterior, uma vez que a questão estrutural precede os meios audiovisuais e a escola não dispõe de equipamentos suficientes para suprir essa necessidade.

O terceiro aspecto mais citado diz respeito a criação de formas de chamar a atenção dos alunos para a sociologia, fato interessante por ser algo recorrente inclusive nas entrevistas, mas que não consegue ser muito aprofundado quanto a possíveis saídas para essas questões problemáticas. A postura dos alunos de não se eximir das responsabilidades nesse processo é

um também uma postura surpreendente apontada pelos questionários e pelas entrevistas e mostra que se houvesse um maior comprometimento também por parte dos discentes a relação construída para um conhecimento sociológico teria bases mais concretas.

Por outro lado, existe a visão dos professores que ministram a disciplina de sociologia sobre as metodologias que é muito particular, uma vez que cada um deles possui um modo de ação que, em tese, funciona melhor em suas turmas. Foi elaborado um quadro de análise relacional entre as metodologias descritas pelos docentes as visões deles sobre o funcionamento desses métodos, considerando o processo de ensino-aprendizagem em suas experiências:

	METODOLOGIAS USADAS	FUNCIONAMENTO
PROF C	- Aulas expositivas, indutivas - Pesquisas, leituras	- Inesperado. Depende dos assuntos, turmas. - Nunca há retorno de 100%
PROF E	- Explicação - Debates sobre as atividades	- Para quem frequenta as aulas funciona, para o resto não. (presença baixa)
PROF F	- Textos - Músicas para abordar temas sociais	- Recepção diferente dependendo da turma e do assunto. - Quando a linguagem se aproxima deles (como nas músicas) a recepção é melhor

Os pontos em comum são que, em algum sentido, as metodologias usadas são muito semelhantes e apesar de haver exceções que fujam dessa realidade e busquem inovações para fugir da estagnação da sala de aula, na prática ao longo das observações isso não foi constatado. Todos admitem que há problemas que ultrapassam suas possibilidades de resolução para a dinâmica de construção de conhecimentos sociológicos, constatando os pressupostos iniciais que tinham como ideia o uso de metodologias frágeis e pouco eficazes nessa (re)construção de saberes sociológicos do ambiente teórico e conceitual criado pelas Ciências Sociais até a disciplina de sociologia para o Ensino Médio.

Ao fim, os resultados explicitam toda uma estrutura escolar que não reconhece o valor da sociologia, desde as mais altas instâncias governamentais até os discentes. A grande questão contida na confirmação dessa problemática está em como superar tudo isso, em um contexto político e social completamente adverso e um cenário desanimador de reformas estruturais em um sistema que já não funciona. A ideia anterior a campo do trabalho era de assumir um teor propositivo e pensar em metodologias que fossem mais efetivas na construção do conhecimento sociológico, mas após o início da pesquisa e com a constatação que os níveis de problemas eram muito maiores que os muros da escola são capazes de comportar, a alternativa veio como resposta do próprio campo, onde após uma entrevista com docente da área da filosofia e sua descrição metodológica chamou atenção para o processo de aprendizagem proveniente dessas aulas. Quanto aos métodos e a forma de funcionamento desses, o professor afirma:

Eu entendo que a vida é um espetáculo, e o século XX e XXI é pura sociedade do espetáculo, por conta disso as minhas aulas são uma *Narrativa*. A didática chama de aula expositiva, eu chamo de *Narrativa* mesmo, né. Eu me sento e vou construindo um diálogo com eles e eu percebo que isso funciona porque a gente perdeu esse vínculo com a *Narrativa* [...] então dentro da *Narrativa* há sim as problematizações, mas o fio condutor é uma *Narrativa*. [...] Eu tenho outras, né. A gente sempre tem outras cartas na manga, mas eu vou te dizer de cem por cento das turmas que eu tenho aqui apenas duas a *Narrativa* não funciona, acredito que seja em função da idade porque é um sétimo e um oitavo ano, eles precisam de outro tipo de linguagem... Mas aí nesse caso eu faço um mix entre apontamentos no quadro e a *Narrativa*. (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

Quando questionado sobre a experiência de lecionar filosofia para o Ensino Médio, o professor ressalta toda questão de dificuldades estruturais já relatadas, mas trata também do lado docente e da responsabilidade contida nessa figura quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, sobre esse papel, o professor afirma:

Sobre essa experiência de ensinar filosofia ao Ensino Médio, por outro lado eu acho que vai muito de o docente buscar meios, estratégias de abordar conteúdos que são complexos mesmo, né, isso aí não tem como discutir, e fazer essa transposição didática e tornar isso mais interessante e mais palatável para o aluno. Então, eu sou o professor que preparo aula [...] e pensando como é que eu vou introduzir determinado assunto, por exemplo metafísica, eu introduzi com uma entrevista e eles ficaram loucos dizendo que agora queriam saber o que é esse negócio aí [...] eu acredito muito na força da ironia, como recurso porque ela gera uma ambiguidade e as provocações como forma de trazer o interesse. (PROF P, entrevista realizada em 23/05/2019)

Dessa postura surgem também as respostas dos alunos, que ainda segundo o professor começaram há alguns meses a lamentar ao final das aulas por ser pouco tempo disponibilizado àquela disciplina e para exploração dessas metodologias.

A partir desses apontamentos, diferente do que vinha sendo visto até então, surgiu uma curiosidade quanto a prática dessa *Narrativa* e de como metodologicamente isso funciona. Assim, por se tratar de uma disciplina com histórico semelhante ao da sociologia na história do país e contar com uma gama teórica e conceitual ampla, com a necessidade para um processo de (re)construção didática até o conhecimento escolar, a pesquisa tomou a liberdade de mudar seus rumos anteriores e investigar essa resposta surgida do campo. Nesse cenário, foram realizadas uma média de quatro observações de sala de aula de filosofia com esse professor, afim de constatar seus instrumentos metodológicos, pensando sempre em como transpor essas descobertas à sociologia, tendo a reflexão sobre a construção de um conhecimento mais sólido na área como aspiração final do processo.

Quanto as aulas observadas nesse aspecto propositivo metodológico o primeiro ponto é que em todas as aulas de fato aconteceram, ainda que as complicações de organização acontecessem, o professor aplicou um exercício na sala sem professor e priorizou a turma do horário. Essa pode ser vista como uma alternativa para lidar com uma questão estrutural séria

da escola. Já em sala, alguns pontos merecem destaque. Inicialmente a aula, exposição de conteúdos, ocorre sem tempos ociosos ou interrupções para realização de exercícios e correções, ou seja, aproveita-se o pouco tempo disponível é dedicado de fato a disciplina.

Outro ponto é a metodologia da *Narrativa*, que mesmo sendo tratada como sinônimo de aula expositiva na entrevista, na prática mostra-se muito mais dinâmica e consegue de fato prender a atenção dos alunos, por uma série de diferenciais. O primeiro reside na linguagem tanto corporal quanto falada já que o professor além de expressivo com gestos e sons³⁶, ainda fala de assuntos complexos a partir de questionamentos e exemplos que introduzem a questão conceitual. Faz uso também de gírias, uma linguagem mais simples com tonalidade amistosa, muito próxima da realidade dos alunos, que criam uma alteridade e identificação entre as partes.

O docente busca o tempo inteiro chamar a atenção dos grupos que compõe as salas, inclusive na tentativa constante de chamar diretamente aqueles que insistem em se dispersar ou provocar os colegas, e na maioria das vezes é bem-sucedido nessa tentativa. Quando não tem êxito, busca trazer polêmicas³⁷ relacionadas a política, religião ou a sociedade de um modo geral em diálogo com o assunto trabalhado como forma de trazer os alunos de volta, não se sabe se intencionalmente ou não, mas a experiência repetiu-se em três observações e em todas elas funcionou com a maior parte da sala, conseguindo segurar essa atenção ao longo da aula.

Existiu ainda em duas das quatro observações a indicação de filmes e livros que tem algum tipo de reflexão ou aproximação com as temáticas trabalhadas em sala, fato que pode ser visto como tentativa de superar os problemas de falta de estrutura e também a expectativa dos discentes que mostraram avidez por materializar o ambiente teórico visto nessas disciplinas. Assim, deixa aberta a possibilidade de, quando possível, os alunos buscarem essa aproximação daqueles conteúdos com a vida prática, para melhor apreendê-los.

Apesar de todos os esforços e da metodologia da *Narrativa* parecer ter mais efetividade e melhor recepção pelos discentes, a participação ainda é pequena e são poucas as intervenções realizadas, até porque em toda teia de envolvimento criada para chamar os alunos acaba não sobrando muito tempo para discussões mais diretas. Essa participação mínima também se justifica pela falta de prática dos alunos, uma vez que esse exercício da participação e intervenção de opiniões não se mostrou como algo trabalhado ou ensinado nessa lógica escolar.

³⁶ Por exemplo: ao citar um salto histórico o professor pula, fazendo um jogo de palavras e ações que funciona excepcionalmente em atrair aqueles discentes ao que está sendo trabalhado.

³⁷ Um exemplo disso é a referência a Nietzsche e sua ideia da morte de Deus em meio ao assunto da metafísica. Para os alunos, dispersos até aquele momento, foi um choque capaz de instaurar um silêncio ensurdecido na sala, seguido de burburinhos, até o professor conseguir de volta a atenção e contextualizar sua pontuação.

Portanto, ao fim das reflexões sobre as metodologias de ensino e as recepções pelos discentes, algumas conclusões podem ser formuladas. A hipótese referente ao uso de metodologias fracas e pouco dinâmicas foi confirmada e a consequência disso mostrou-se mais grave à construção do conhecimento sociológico do que o esperado, uma vez que daquilo que foi observado ao longo de toda pesquisa as noções sociológicas ainda são muito frágeis e em muitas situações inexistentes, onde na maioria das vezes a disciplina é tratada apenas enquanto mais uma para fazer atividades, receber a nota e aprovação ao fim do ano letivo.

Por fim, é importante compreender que os problemas externos e de maior dimensão parecem mais longe de serem solucionados e até para pensar sobre eles existem dificuldades, já que é um tema em transformação constante e que ainda passa por fases de ajustes e implementação. Porém, encontrar iniciativas metodológicas diferentes dentro da escola, que enfrentem os mesmos problemas, ainda que em outra disciplina, pode ser interpretado como forma de encontrar alternativas internas para superar problemas mais próximos da escola.

Nesse cenário, pensar na *Narrativa* como uma realidade prática que já existe na escola e que funciona de modo mais sólido que os métodos tradicionais é figurar uma possibilidade transferível para a sociologia e assim finalmente alcançar uma construção de conhecimento melhor desenvolvida para, assim como Gemignani (2012) argumenta, alcançar uma formação holística e integradora, e para além desta uma formação *descolonial* com novas formas de ser e fazer sociológicos para, nos termos de Lopes (1999), uma (re)construção de saberes que resgate o papel da escola como socializadora e produtora de conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de todo processo de levantamento teórico e experiência de trabalho de campo algumas considerações e reflexões são possíveis no que se refere as Sociologias e a construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio. Vale salientar inicialmente que a ideia principal foi de compreender em teoria e prática as metodologias de ensino de sociologia praticadas em uma realidade específica e buscar observar como esses métodos influenciam na construção de conhecimentos sociológicos. Para alcançar esse objetivo buscou uma análise conceitual da Educação, histórica da sociologia na realidade Brasileira, e documental de registros regulamentadores oficiais como forma de fundamentar noções essenciais para a incursão em campo, buscando avaliar na prática as questões teorizadas.

É fundamental ainda ressaltar a importância de se estudar sociologicamente a educação, em especial na realidade brasileira em que a Sociologia enfrenta diariamente uma série de adversidades que em diversos momentos históricos impediu ou banalizou sua existência enquanto disciplina, especialmente nas formações curriculares básicas. Para tanto, concordando com Lahire (2014), o trabalho defende que muitos dos questionamentos e problemáticas colocadas para as Ciências Sociais são passíveis de resolução. Para além, acredita-se que atualmente esses questionamentos são dotados de um fundo ideológico, que busca descredibilizar a importância de uma ciência com séculos de correntes teóricas e perspectivas diversas que envolvem a compreensão do meio social e das relações que dele emanam.

Já na experiência de campo, foram realizadas incursões em diversas turmas e turnos que trouxeram aspectos promissores sobre a estrutura escolar, tanto física quanto organizativa, e sobre as questões metodológicas e de recepção e construções do conhecimento sociológico. Ao fim, é possível destacar a confirmação parcial das hipóteses quanto ao uso de metodologias frágeis e na maioria das vezes pouco eficazes na (re)construção didática entre as Sociologias, porém a realidade mostrou-se mais complexa e dinâmica do que poucas linhas hipotéticas podem funcionar, e foi observado que as problemáticas que envolvem essas construções e reconstruções ultrapassam os limites das salas de aula e se estendem por uma série de aspectos da estrutura física e organizacional do ambiente escolar, que resultam em uma disciplina desgastada, graças a desvalorização estrutural que se inicia nas instâncias governamentais mais altas e chegam até as relações professor-aluno em sala de aula e para além dela.

A ideia primeira, com a confirmação ainda que parcial dos pressupostos hipotéticos, estava em pensar novas formas de (re)construção didática das teorias provenientes das Ciências Sociais para a realidade escolar. Apesar disso, a resposta de campo foi diferente, e ainda que de forma não intencional, foi encontrada na disciplina de filosofia a metodologia da *Narrativa*,

que ao ser observada na prática mudou completamente a perspectiva da pesquisa, que passou a partir daí observar como a mudança de método e postura em sala de aula traz respostas visíveis na recepção dessas metodologias e dos conteúdos pelos discentes, e se contínua e melhorada, pode encaminhar a construções e (re)construções melhor desenvolvidas e fundamentadas, com uma relação integradora entre discentes e docentes.

Portanto, ao fim de todo esse processo, foi possível observar que apesar da realidade ser mais dinâmica e essa em específico estar em processo de mudanças e inovações graças a BNCC e todas as implicações advindas desta, é possível em um nível microsociológico pensar em pequenas saídas externas e internas à sala de aula que façam desse um processo dialógico e integrador, ainda que em um nível mais amplo esse desgaste e desvalorização continue latente no meio social, por ser algo distante de uma solução a partir de iniciativas individuais.

Em teoria, pensar nessa mudança estrutural e metodológica interna pode ser avaliada como utópica, porém essa não é uma resposta proveniente de teorizações e conceitos, uma vez que se trata de uma resposta que nasceu no próprio campo e se desenvolve organicamente nele. Assim, é possível apreender dessa experiência filosófica lições importantes de *Narrativa* e de alternativas voltadas a disciplina de sociologia que lidem de forma mais saudável com as adversidades diárias, para que as relações entre discentes e docentes e as questões metodológicas sejam um entrave a menos para a construção de conhecimentos sociológicos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. **FORACCHI, M., MARTINS, J**, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Orientações Nacionais Curriculares**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Brasília, 2000.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussões no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

EDUCAÇÃO, Portal Ministério da. **Novo Ensino Médio - DÚVIDAS**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_09>. Acesso em: 09 jul. 2018.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. **A sociologia no ensino médio: O percurso histórico no Brasil e em Alagoas**. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2669&Itemid=170>. Acesso em: 09 jul. 2018.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p.07-22, jun. 2011.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, v. 201, 2007.

KRUPPA, Sônia MP. A Educação como tema da Sociologia. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Ciências sociais e sociologia. **Sociologia geral**, v. 7, 1985.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, 1998, p. 668-680.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? **Revista Pátio** - Ano III – n.12, 2000. Artmed Editora S.A

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Centauro, 2004.

MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo Roberto Menezes. No limite da sociologia de Bourdieu: contribuições de Bernard Lahire para pesquisa em educação em ciências. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: ENPEC, 2015. p. 1 - 9.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, v. 2, 2002.

_____. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e Educação. **Perspectiva**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.533-540, 28 out. 2010. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NETO, Euclides Guimarães; GUIMARÃES, José Luis Braga; ASSIS, Marcos Arcanjo de. Educar pela sociologia: contribuição para a formação do cidadão. **Belo Horizonte: RHJ**, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SERRETTI, André Pedrolli. A religião e a ordem social—breves considerações. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 111, p. 26-35, 2010.

7 APÊNDICE I – CORPUS DA PESQUISA

1. OBSERVAÇÕES: (19)

- 19 observações de sala de aula
- Uma média de 3 observações por sala selecionada, sendo duas de cada turno.
- Adicional das observações de metodologia propositiva em filosofia

2. QUESTIONÁRIOS: (98)

- 98 questionários válidos, aplicados com discentes das turmas de sociologia

3. ENTREVISTAS: (13)

a) DOCENTES: 04 entrevistadas/os

Prof C, em 24/05/2019, na Escola Brilho da Lua

Prof E, em 31/05/2019, na Escola Brilho da Lua

Prof F, em 31/05/2019, na Escola Brilho da Lua

Prof P, em 23/05/2019, na Escola Brilho da Lua

b) DISCENTES: 09 entrevistadas/os

M1, em 16/05/2019, na Escola Brilho da Lua

M2, em 06/06/2019, na Escola Brilho da Lua

M3, em 06/06/2019, na Escola Brilho da Lua

T1, em 24/05/2019, na Escola Brilho da Lua

T2, em 24/05/2019, na Escola Brilho da Lua

T3, em 24/05/2019, na Escola Brilho da Lua

N1, em 07/06/2019, na Escola Brilho da Lua

N2, em 07/06/2019, na Escola Brilho da Lua

N3, em 31/05/2019, na Escola Brilho da Lua

8 APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DISCENTES

- **Perguntas de perfil**

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Em que ano do Ensino Médio se encontra?

- **Sondagem**

4. Qual sua opinião sobre a disciplina de sociologia?
5. Essa disciplina é importante na sua formação?
6. Sobre o que se fala nas aulas?
7. Tem a participação dos alunos? Se sim, como?
8. Você particularmente gosta dessa disciplina? Por que?

- **Perguntas específicas**

9. Você sabe o que é a Base Nacional Comum Curricular? (Conversar um pouco sobre, em caso de negativa)

10. Sabendo dessas informações, o que você pensa sobre a proposta?

- **Perguntas específicas propositivas**

11. Quais as metodologias usadas em sala de aula?
12. Quais as metodologias usadas em sala de aula?
13. Em sua visão, como a disciplina poderia ser mais interessante?

9 APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES

● Perguntas de perfil

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual a sua formação? Em que curso/ área?
4. Em caso de área diferente da sociologia: a designação de lecionar sociologia vem da direção da escola, ou de um gosto pessoal?

● Sondagem

5. De modo geral, qual sua opinião sobre a disciplina de sociologia no Ensino Médio?
6. Essa disciplina é importante na formação discente?
7. Quais as metodologias escolhidas para as aulas?
8. Como os alunos recebem essas metodologias? Elas são efetivas? (eles aceitam, entendem, participam?)
9. Como é a experiência de lecionar sociologia nas turmas do Ensino Médio da escola Brilho da Lua?
10. Existem diferenças no tratamento da disciplina com relação às turmas e turnos?

● Perguntas específicas

11. Você sabe o que é a Base Nacional Comum Curricular? (Conversar um pouco sobre, em caso de negativa)
12. Sabendo dessas informações, o que você pensa sobre a proposta? Existe alguma perspectiva de mudança prática?

● Perguntas específicas propositivas

13. Em sua visão, como a disciplina poderia ser mais interessante e efetiva na construção de um pensamento crítico sociológico?
14. Existe alguma metodologia que poderia ser usada para isso?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO DECISO/UFRPE**

Pesquisa da aluna Gleyce Kelly dos Santos
Leão **Orientadora:** Júlia Figueredo Benzaquen

Prezado aluno, sua opinião é muito importante. Responda com seriedade as perguntas e faça os comentários que achar convenientes.

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** ()Feminino ()Masculino () Outro: _____

Série: _____ **Turno:** () Manhã () Tarde () Noite

Professora: _____

CONSIDERANDO A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA, RESPONDA:

- Você considera a sociologia importante para sua formação? **JUSTIFIQUE:**

-Quais metodologias (formas de ensinar) são usadas nas aulas?

-Existem discussões dos assuntos com a participação dos alunos?

-Essas metodologias funcionam? Você aprende coisas importantes?

Como os assuntos poderiam ser melhor trabalhados nas aulas da sua turma?

AVALIE A DISCIPLINA. MARQUE APENAS UMA CAIXINHA

	0	1	2	3	4
	péssimo	Deficiente	regular	bom	excelente
A disciplina de um modo geral é...					
As metodologias usadas para passar os conteúdos são...					
Os conteúdos das aulas são...					
As discussões sobre os assuntos são...					

Se você respondeu 0, 1 ou 2 em alguma das questões acima, por favor justifique o porque e indique sugestões para melhorar o que você considera ruim.

11 APÊNDICE V –AUTORIZAÇÃO PARA TRABALHO DE CAMPO

-Autorização solicitada à diretoria

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Rua Dom Manuel de Medeiros, s/nº, Dois Irmãos, Recife – PE CEP 52.171-900 – Fone:
3320.6456

Recife, 29 de abril de 2019.

Da: **Profa. Dra. Julia Figueredo Benzaquen**

Professora Adjunta da Área de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais

Prezados,

Solicito de V. S^a. autorização para que a discente **GLEYCE KELLY DOS SANTOSLEÃO**, regularmente matriculada no Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, possa realizar a pesquisa de campo do seu trabalho de conclusão do curso nesta instituição. Afirmo ainda que sou orientadora do trabalho da estudante e desta forma fico a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Júlia FigueredoBenzaquen

SIAPE: 1536770

Cpf: 039380673-03

juliafb82@yahoo.com.br

telefone: 991848704

- Autorização solicitada aos docentes.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Pesquisa da aluna: Gleyce Kelly dos Santos Leão

Orientadora: Júlia Figueredo Benzaquen

A proposta de pesquisa surge de um longo interesse pessoal na área da educação e seus possíveis diálogos com a sociologia. Logo, a ideia para o desenvolvimento do trabalho é justamente trazer luz à esfera da sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, especialmente a partir da observação das metodologias que proporcionam a transposição dos saberes construídos nas Ciências Sociais, enquanto Ciência, para o ambiente escolar, e por consequência suas contribuições para a construção de um conhecimento sociológico, a medida que seus conceitos e teorias principais são usadas como fundamento para observação e reflexão acerca das questões práticas provenientes do meio social. Para tanto, pressupõe a existência de dois níveis de problema, o primeiro no campo social e o segundo no campo sociológico, que pautam as discussões e servirão de guia para as reflexões futuras.

Assume como problema social as implicações práticas das metodologias de ensino para a construção do conhecimento sociológico a nível de Ensino Médio, ou seja, nos desdobramentos empíricos que envolvem a passagem dos conhecimentos do Ensino Superior para as formas que constituem o fazer e o pensar no Ensino Médio. Já o problema sociológico se insere no âmbito da compreensão dessas metodologias, a partir de uma análise teórica e prática que se justifica pelo fato de a educação ser uma prática de socialização e um importante pilar socializante, logo de fundamental importância na formação do indivíduo enquanto ser social e político que é ou não consciente do meio que o cerca. Para construção dessas reflexões e análises práticas, é necessário levar em consideração o histórico da disciplina de sociologia no Brasil, a partir de todo quadro de transformações sofridas por ela, assim como os documentos fundamentais que regulamentam a educação escolar, e por consequência os conteúdos sociológicos. Aliados a isso, a pesquisa de campo vem como componente fundamental que ilustra na prática as hipóteses levantadas.

Logo, peço a autorização formal de V. S^a para a realização de observações das aulas, entrevistas, questionários para traçar os perfis das turmas observadas e em caso de confirmação das hipóteses, se possível, uma dimensão propositiva que busca testar algumas metodologias próprias das Ciências Sociais juntamente com as turmas.