



Os desafios do ensino de sociologia na educação básica: desigualdades, resistências e transformações

ISBN: 978-65-86901-67-2

Organizadores:
Simone Meucci
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Eleanor Gomes da Silva Palhano



Instituições participantes:





Os desafios do ensino de sociologia na educação básica: desigualdades, resistências e transformações

Organizadores

Simone Meucci
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Eleanor Gomes da Silva Palhano



realizeventos
Científicos & Editora



Os desafios do ensino de sociologia na educação básica: desigualdades, resistências e transformações

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

O81 Os desafios do ensino de sociologia na educação básica: desigualdades, resistências e transformações/organizadores, Simone Meucci, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Eleanor Gomes da Silva Palhano. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

458 p. : il.

ISBN 978-65-86901-67-2

1. Ensino de Sociologia. 2. Ciências Sociais. 3. Educação básica. 4. Ensino Superior. I. Título.

21. ed. CDD 301.7

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

Dedicamos este livro à memória da professora de Sociologia Vanessa Ferreira de Jesus Valdés, mulher cis, mestiça e mãe, que foi graduanda em Ciências Sociais e bolsista do Programa de Residência Pedagógica de Sociologia da UERJ. Vanessa faleceu em 23 de maio de 2021, em virtude de complicações da COVID 19. Inscreveu trabalho no 7º ENESEB e é coautora do capítulo “#MENINA PODE TUDO: abordagem do tema “violência contra jovens mulheres” no Ensino de Sociologia”.



Comitê Editorial

Andrea Bitencourt Pires Chaves (UFPA)

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar (IFPA)

Eleanor Gomes da Silva Palhano (UFPA)

Lana Cláudia Macedo da Silva (UEPA)

Izabela Jatene de Souza (UFPA)

Josinete Pereira Lima (UEPA)

Marilu Marcia Campelo (UFPA)

Ruth Helena Cristo Almeida (UFRA)

Simone Meucci (UFPR)

Sueli G. de Lima Mendonça (UNESP)

Valdisia Santos (SEDUC)

Zuleide Pamplona Ximenes Ponte (UFPA)

PREFÁCIO

OS DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESIGUALDADES, RESISTÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES

Este livro compreende a reunião de alguns dos melhores *papers* apresentados nos Grupos de Trabalho do 7º Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB), ocorrido nos dias 8, 9 e 10 de julho de 2021.

Esta edição do ENESEB iria acontecer na cidade de Belém do Pará, nas dependências da UFPA. Foi, pois, um evento muito aguardado por ser o primeiro que ocorreria na região amazônica. A singularidade desse encontro, no entanto, foi outra.

A crise sanitária, decorrente da pandemia de Sars-CoV-2, obrigou-nos a organizar o 7º ENESEB na modalidade inteiramente remota. Pela primeira vez, isoladas em defesa da própria vida, participamos das oficinas pedagógicas, conferências, mesas e grupos de trabalho desde a intimidade de nossas casas, em meio à lida doméstica, parcelando atenção entre as comunicações e os cuidados com a casa, alimentos e familiares.

Ainda assim, a Amazônia se impôs: senão como um destino para nosso encontro, como uma causa de nossa atividade, foco de disputas cruciais para o futuro do Brasil e do planeta. Por esse motivo, 7º ENESEB trouxe, para o centro de sua programação, a questão amazônica e indígena. Foi uma ocasião na qual se reafirmou o caráter indispensável da sociologia para, desde a escola, promover uma consciência científica das questões amazônicas e das complexas articulações entre meio ambiente e sociedade, diversidade cultural e desigualdade social e conjuntura nacional e internacional.

Não podemos ainda esquecer que esta edição do evento foi a primeira que aconteceu durante o processo de implementação da nova lei do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), além dos avanços do projeto nacional de militarização das

escolas públicas e dos ataques aos Institutos Federais. Assim como a Amazônia, a Sociologia está também sob ameaça.

O 7º ENESEB ocorreu, portanto, em um momento no qual, em meio a uma crise sanitária, humanitária, climática e política sem precedentes, buscamos simultaneamente proteger nossa vida, defender a vida de povos e da natureza amazônica e da própria sociologia.

Nesse sentido, este evento foi ele próprio manifestação da resistência e uma aposta esperançosa nas transformações sociais que nos conduzam em direção ao respeito à vida e à justiça social. As comunicações foram inescapavelmente um tributo ao desenvolvimento da consciência científica da vida social por meio da ação educacional.

Os textos que encontramos aqui mostram o sentido e o vigor das ciências sociais na escola e formam um painel do que está sendo realizado e qual o sentido da produção didática e intelectual no campo do ensino da sociologia. Os capítulos que serão encontrados aqui dizem respeito aos seguintes temas:

Políticas educacionais recentes e os seus efeitos sobre o ensino e o currículo da sociologia e a formação docente;

- a. Sociologia nos projetos de interdisciplinaridade e ensino integral;
- b. Uso de livros didáticos, tecnologias digitais e arte nas aulas de sociologia;
- c. Sociologia e mediação didática em condições especiais coletivas ou individuais (a pandemia ou a deficiência);
- d. Referências teóricas inovadoras para do ensino escolar da sociologia, especialmente relacionadas à perspectiva decolonial, às questões identitárias, respectivas em particular ao racismo e relações de gênero.

Rigorosamente, o que o 7º ENESEB nos mostrou é que a Sociologia na Educação Básica é um lugar onde ciência e vontade se encontram. Um trecho de Ítalo Calvino do livro *Cidades Invisíveis* parece expressar muito bem o que foi o 7º ENESEB. Trata-se de um trecho no qual Marco Polo descreve para o Imperador Kublai Khan a cidade de Raïssa:

*A vida em Raissa não é feliz. Pelas ruas, as pessoas caminham retorcendo as mãos, (...) acordam de manhã com um pesadelo e logo começa outro. (...) Todavia, em Raissa, sempre há uma criança que sorri para um cão que pulou para comer um pedaço de polenta, que caiu das mãos de um pedreiro, que do alto do andaime exclamou “Minha joia tem um pouco para mim?” para uma jovem hospedeira que ergue um prato de sopa sob a pérgula, contente de servi-lo ao vendedor de guarda-chuvas que comemora um bom negócio, uma sombrinha de renda branca comprada por uma grande dama para pavonear-se durante as corridas, apaixonada por um oficial que lhe sorriu ao saltar o último obstáculo, que estava feliz mas mais feliz ainda estava seu cavalo, que voava sobre os obstáculos vendo voar dos céus uma perdiz, pássaro feliz liberado da gaiola por um pintor feliz por tê-lo pintado pena por pena, salpicado de vermelho e amarelo na miniatura daquele livro em que o filósofo diz: “Em Raissa, cidade triste, também corre um fio invisível que, por um instante, liga um ser vivo ao outro e se desfaz, depois volta a estender entre pontos em movimento desenhando rapidamente novas figuras de modo que a cada segundo a cidade infeliz contém uma cidade feliz que nem menos sabe que existe.” (Italo Calvino, **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 134)*

Entendemos que o 7º ENASEB foi, por três dias, uma cidade feliz em meio ao luto; um lugar onde não apenas estivemos bastante ligadas umas às outras, mas que também nos inspira a tecer, durante nossas aulas de Sociologia, a consciência de outras tramas que nos conectam. Esse livro é, portanto, uma espécie de mapa desta cidade que resiste e resistirá em seu desejo de conexão e transformação.

Simone Meucci
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Eleanor Gomes da Silva Palhano
Outubro de 2022.

SUMÁRIO

PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO MARABAENSE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DIGITAL	13
Edna Cristina Jaques Brelaz Castro Viviane Toraci Alonso de Andrade	
UM CAMPO MINADO: AFRICANIDADES E SOCIOLOGIA EM UMA EEEP DE FORTALEZA	33
Jória Ane Lima Batista Almeida	
A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO REMOTO	51
Anderson Souza Oliveira Lilian Maria da Silva Mello Michely Peres de Andrade	
“LONGE DA ASA DOS PAIS”: APONTAMENTOS SOBRE A SOCIABILIDADE JUVENIL NO ÂMBITO DO INTERNATO ESCOLAR	74
Hildon Oliveira Santiago Carade	
A JUVENTUDE DE CLASSE MÉDIA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES	92
Ricardo Boklis Golbspan	
A LEI 13.415/2017: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE REFORÇO À REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	115
Vergas Vitória Andrade da Silva Carolina Rodrigues de Souza Erick Henrique Lima Santos	

O NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ	131
Maria Clara Pereira dos Santos	
A CATEGORIA TRABALHO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA DO IFSP	148
Felipe Rodrigues da Silva	
APROXIMAÇÕES ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: EXERCÍCIOS DE <i>IMAGE WATCHING</i>	172
Zuleika de Paula Bueno	
Vinícius Stein	
José Henrique Rollo Gonçalves	
Danilo César Macri	
EXPERIÊNCIA DO ENSINO INTERDISCIPLINAR DE TEMAS DA FÍSICA QUÂNTICA EM SOCIOLOGIA E FILOSOFIA	194
Renan Dias Oliveira	
OS JOVENS DO QUILOMBO SALINAS (PI) E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	216
Naira Lopes Moura	
Isaurora Cláudia Martins de Freitas	
OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL: OS DESAFIOS PARA SE PENSAR AS INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA	237
Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães	
Letícia Costa de Carvalho	
Linda Gabrielle Coutinho Monteiro	
A DOCÊNCIA COMO TRANSPOSIÇÃO E TRADUÇÃO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DEFICIENTES AUDITIVOS	255
Denis Thiago Santos de Barros	

PRÁTICAS CURRICULARES E O ENSINO REMOTO: OS APRENDIZADOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA DO PROGRAMA ENSINAR/UEMA..... 282

Helciane de Fátima Abreu Araujo
José Antonio Ribeiro de Carvalho

POR UMA SOCIOLOGIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO DE BASIL BERNSTEIN 295

Jaqueline Fabeni dos Santos

O LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES: SEU USO E RELEVÂNCIA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA EM PORTO ALEGRE..... 311

Daniel Gustavo Mocelin

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA E AS POSSIBILIDADES DE INTERCÂMBIOS ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES PROJETO DE VIDA E SOCIOLOGIA..... 331

Raquel Vasconcelos dos Santos Neta

FORMANDO-SE NA CONTRAMÃO: A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES EGRESSOS 348

Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima
Nandhara Bezerra da Silva
Edneide Elisbão

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA REDAÇÃO DO ENEM 2015: COMO O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PODE AUXILIAR NO CRITÉRIO FERE OS DIREITOS HUMANOS?..... 371

Thaiana Rodrigues da Silva

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE DA LICENCIATURA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFAL (2006-2018)..... 392

Monike Bayma Marques
Cibele Maria Lima Rodrigues

**A SOCIOLOGIA E O DEBATE SOBRE GÊNERO NO
AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM
CAMPINA GRANDE-PB.....407**

Vanessa Belmiro dos Santos Meira

AMEFRICANIDADE COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA.....424

Camila Santos Pereira

Anamaria Ladeira Pereira

Fernando Pocahy

**#MENINA PODE TUDO
ABORDAGEM DO TEMA “VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS
MULHERES” NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....442**

Ana Beatriz Maia Neves

Vanessa Ferreira de Jesus Valdés (*in memoriam*)

PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO MARABAENSE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DIGITAL

Edna Cristina Jaques Brelaz Castro
Viviane Toraci Alonso de Andrade

INTRODUÇÃO

O tema que abraçamos e vamos compartilhar neste artigo está envolto num cenário de transformações que vem habituando um metacontexto, inclusive, nos processos de ensino e aprendizagem (GOMEZ, 2015). Metacontexto que tem ressignificado o papel do Estado, redefinido políticas educacionais, decompondo formas tradicionais de ensino. O impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem se constituído como vetor agregador dessas transformações. O modo como elas vêm sendo incorporadas aos processos educacionais e ao discurso pedagógico tem despertado o interesse sobre sua integração à rotina escolar, a permear a prática pedagógica do professor de Sociologia.

A dissertação *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática do docente de Sociologia no ensino médio na cidade de Marabá/PA* (CASTRO, 2020) fez alusão a esse cenário de transformações, trazendo como um de seus resultados, parte do que discutiremos aqui, o perfil dos professores de Sociologia das escolas públicas urbanas do município de Marabá/PA, dando ênfase para os usos dados às TDIC em sua prática pedagógica. Salientamos que como consequência de transformações sociotécnicas, o contexto educacional tem apresentado enunciados recorrentes como: aprendizagem colaborativa e significativa, flexibilidade do ensino, metodologias inovadoras mediadas pelas TDIC, pedagogia das competências e formação de professores.

Esses discursos são fortalecidos por orientações previstas na legislação educacional brasileira, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum – Formação de Professores. As orientações prescritas nesses documentos têm provocado a personalização do percurso de alunos e do perfil de professores na chamada Geração Digital, apresentando-o como desejável (MORÁN, 2015). Em outras palavras, formando um novo *habitus docente* (BORDIEU, 1989).

Nesse ínterim, julgamos importante apresentar os dados gerados pela pesquisa, os quais apontam o perfil dos professores de Sociologia, estabelecendo contrapontos quando em referência à utilização das TDIC entre os perfis *desejável* expresso na legislação oficial e o *encontrado* nas escolas médias de Marabá. Propomos como objetivos, discorrer sobre o panorama da Sociedade Digital em cenários de transformação; abordar a ênfase das TDIC no contexto da legislação educacional brasileira; e apresentar o perfil médio dos professores de Sociologia da cidade de Marabá/PA como usuários das TDIC em sua prática docente.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Adotamos como base teórico-metodológica a Análise do Discurso Crítica (ADC), formulada por Norman Fairclough (1992, 2001), linguista britânico, reconhecido por sua considerável contribuição ao estabelecimento de um aparato metodológico que permite investigar a relação entre o discurso e a mudança social. A teoria de Fairclough dedica-se a averiguar o papel da linguagem e outros elementos semióticos; esses, compreendidos como imagens, com que é reproduzido enquanto práticas sociais e ideologias. Por esses aspectos, tal abordagem é relevante por combinar análise textual à análise social, possibilitando investigar a linguagem em uso e a reflexão crítica sobre as TDIC relacionadas à prática docente, consideradas como fatores de mudanças acentuadas na vida social contemporânea, tomando até mesmo uma proporção compulsória em função da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

A considerar que linguagem e sociedade se relacionam, a ADC descreve e mostra como determinados discursos são moldados por relações ideológicas e de poder. Ideologia e poder, na perspectiva de

Fairclough, estão intimamente ligados vindo a constituir-se como conceitos basilares de sua abordagem teórico-metodológica. O poder à vista da ADC é a base da dominação, ele não é emanado de um sujeito, mas sim, de um conjunto de relações que permeiam o corpo social. Neste sentido, a ADC enquanto método de investigação tem o fito de desvelar as assimetrias de poder nas relações sociais, ou seja, ter o conhecimento sobre o porquê de os homens continuarem resignados e obedientes a determinadas formas de poder.

Articula-se a esse percurso teórico-metodológico, a concepção de poder simbólico, estrutura, habitus e ação em Pierre Bourdieu (1989). Na perspectiva desse autor, poder simbólico é definido como “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7). Segundo esquema do sistema social criado por Bourdieu, essa cumplicidade se dá em função das estruturas que são internalizadas na forma de habitus reproduzindo formas de ações sociais dos indivíduos. Sob esse prisma, conseguimos visualizar o modo como as TDIC vêm sendo incorporadas aos processos educacionais e ao discurso pedagógico.

Podemos pensar no papel de Organismos Internacionais influenciando a política educacional brasileira, com interesse em realizar uma “reforma escolar”. Esses organismos atuam enquanto estrutura no indivíduo, ditando normas e utilizando para isso diversas formas de comunicação. Dessa maneira conseguem incorporar a ideologia das classes dominantes aos indivíduos na forma de habitus. Os indivíduos, por sua vez, reproduzem esse habitus na forma de ações sociais. O contexto sociotécnico, também conhecido como cibercultura, tem sido caracterizado pela emergência da “relação entre seres humanos e objetos técnicos e digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores” (SANTOS, 2019, p.30). Vamos ver tal emergência na mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades, a instituir novas práticas culturais. Os desafios para a educação ante essa realidade são a criação e cocriação, compartilhamento, remixagem, ressignificação espaçotemporais, curadoria de informações e saberes em rede e de forma colaborativa (SANTOS, 2019).

No que tange ao cenário educacional, a nova prática cultural (habitus) tem sido comunicada e naturalizada através do arcabouço teórico-legal que tem redefinido o perfil e a formação docente. Estamos falando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum – Formação de professores (BNC-Formação). Esses documentos englobam os discursos hegemônicos, dentre eles, os que articulam TDIC e formação docente, conforme destacam os incisos dois (II) e quatro (IV), Art.8º, capítulo III, da Resolução 2/2019:

II - Compromisso com metodologias inovadoras e outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas numa abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

IV- Emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BRASIL,2019)

Neste aspecto, considerando o sistema simbólico proposto por Bourdieu, vamos ver o habitus funcionando como estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante, através de dispositivos legais a naturalizar a formação de um novo habitus docente, orientando um perfil formativo desejável. Assim, para atender o perfil comunicacional do mundo digital, almeja-se que o professor em sua prática potencialize pedagogicamente ações transversalizadas, considerando a mobilidade, ubiquidade, autoria, conectividade, competências de colaboração e interatividade (SANTOS,2019).

Cientes dessa ampliação de repertórios culturais digitais, não podemos desconsiderar contrapontos prementes, ao se apresentar a realidade de professores que compreendem o uso pedagógico das TDIC na sala de aula, contudo ainda se mostram

presos à aprendizagem tradicional, demonstrando uma visão individualista da ação educacional, fazendo desse *uso* das TDIC uma mera replicação do meio impresso para o digital. Não é de somenos importância apontar aspectos que limitam a utilização das TDIC, conseqüentemente, sua inserção em usos pedagógicos, como a ausência de infraestrutura das escolas. Em suma, constituindo-se numa realidade de acentuadas desigualdades que interferem no saber e fazer docente.

A conjuntura anunciada que relaciona a inserção das TDIC ao currículo das escolas públicas brasileiras nos incumbe à identificação do perfil dos professores que lecionam a disciplina Sociologia no contexto marabaense e que vamos aqui apresentar. Esclarecendo que os dados gerados não possuem representatividade amostral, não tendo, portanto, a finalidade de generalizar conclusões sobre a realidade dos professores de Sociologia do ensino médio em relação ao universo crescente do uso das tecnologias na educação. Todavia, ainda que tenhamos obtido uma amostragem não probabilística, os achados oferecem-nos meios de efetuar análises relevantes e necessárias, possibilitando-nos retratar a realidade de Marabá.

RESULTADOS E REFLEXÃO

Os dados que serão apresentados são resultantes de pesquisa de campo realizada no mês de outubro de 2019 com professores de Sociologia da cidade de Marabá/PA. Como forma de aproximação ao campo e aos sujeitos da pesquisa, utilizamos formulário eletrônico (*survey*) produzido no *Google Forms*, o qual foi construído com perguntas semiestruturadas e dividido em três seções que abordam sobre tempo e disciplinas que lecionam; acesso, práticas online dentro e fora da escola; usos e finalidades dados às TDIC. Assim, buscou-se identificar o nível de utilização ou não das tecnologias digitais pelos docentes, com vistas à classificação dos diferentes perfis.

A aplicação dos formulários eletrônicos junto aos professores de Sociologia foi possível mediante contato com o gestor titular da 4ª Unidade Regional de Ensino (URE/SEDUC) de Marabá, ocasião em que pudemos apresentar o tema e os objetivos da pesquisa. As escolas da zona urbana do município de Marabá possuem um efetivo de 20 professores que lecionam a disciplina Sociologia, e,

desse universo, obtivemos um total de 17 participantes. O *survey* foi encaminhado com ofício para autorização da pesquisa e posteriormente, o *link* gerado pela plataforma foi disponibilizado aos professores que lecionam Sociologia por intermédio da direção escolar, via canais de e-mail e pelo aplicativo *Whatsapp*.

O PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA MARABAENSE

O público respondente do formulário de pesquisa foram professores de Sociologia da cidade de Marabá. No tocante à variável gênero, sobressaem-se as mulheres representadas por 52,9 % (9 respondentes) em comparação ao universo masculino composto por 47,1% (8 respondentes). Esse dado acompanha um comportamento nacional na disciplina de Sociologia no ensino básico, que é o de ser em sua maioria ministrada por mulheres (BODART; SILVA, 2019). São servidores públicos efetivos apresentando as seguintes médias de idade: professores entre 20 a 29 anos, apenas um (5,9%) entre os respondentes; professores entre 30 a 39 anos, sete respondentes (41,2%); professores entre 40 a 49 anos, três respondentes (17,6%), quanto aos professores com faixa etária entre 50 a 59 anos, obtivemos seis respondentes (35,3%).

A faixa etária de 30 – 39 anos, de maior expressividade entre os pesquisados, nos fez refletir que a maioria deles ingressaram no ensino básico, como professores, em momentos importantes da política educacional no Brasil e no Estado do Pará, que foram os contextos de implementação do Plano Nacional de Educação (2014–2023), e da implementação do Pacto pela Educação no Pará (2012–2017). Os referidos planos atrelam-se às determinações do “Movimento Todos pela Educação” (MTPE) que assume o discurso hegemônico associando TDIC e formação docente, cuja lógica vincula-se ao mercado. Outro aspecto pesquisado referiu-se ao tempo em que esses profissionais lecionam, entre 11 a 20 anos, seis professores (35,3%); entre 6 a 10 anos, quatro professores (23,5%); os que lecionam a mais de 21 anos, três professores (17,6%); e os que lecionam a menos de 1 ano (17,6%). Esse aspecto tempo nos faz refletir sobre contextos de formação dos professores adotados em momentos pretéritos, e de novos que surgem, ou seja, da chamada

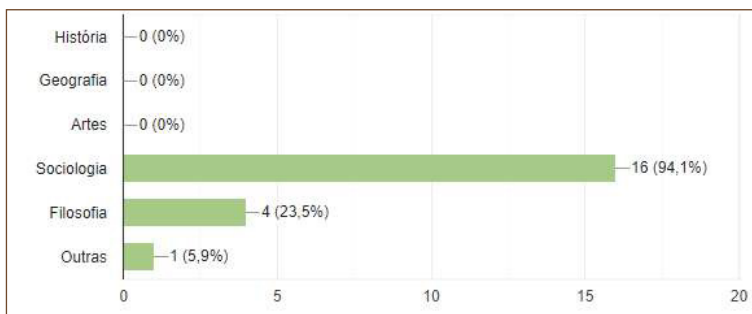
geração digital, da qual fazem parte os alunos do ensino médio. Segundo Prensky (2001, p.47):

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Sobre o contexto anunciado por Prensky (2001), professores que não nasceram ou obtiveram formação para o contexto das TDIC o precisarão fazer em meio as suas atividades docentes, sobrecarregando assim a jornada de trabalho. Depreende-se então que as TDIC no campo escolar passam a alterar o processo de formação dos professores. Andrade (2018, p.11) também refletiu sobre essa questão, isto é, sobre contextos de formação em tempos tecnológicos, ao dizer que “a maioria dos professores na ativa, com idade média entre 40 e 50 anos, não vivenciaram essa ‘imersão digital’. O tema do letramento digital não esteve presente em sua formação inicial, nem faz parte do seu cotidiano profissional”. Ante essa realidade cabe-nos refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores e a relação que fazem com o uso ou não das TDIC entre limites, lacunas e desafios, uma vez que os agentes reguladores dessas práticas não levam em consideração essa realidade.

Ao serem perguntados sobre os componentes curriculares que lecionam, 16 professores (94,1%) responderam que ensinam a disciplina de Sociologia, 4 professores (23,5%) responderam que também lecionam a disciplina Filosofia, conforme mostramos no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Disciplinas que lecionam



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

O resultado expresso no Gráfico 1 permite-nos algumas elucubrações a respeito, pois no Estado do Pará, segundo informações da 4ª URE/SEDUC, pólo de Marabá, repassadas por ocasião da pesquisa, há um déficit muito grande de professores de Sociologia. Por este motivo, os poucos professores lotados nas escolas de Marabá via concurso público de provas e títulos, acabam lecionando apenas o componente Sociologia. Outra informação repassada foi da existência da Instrução Normativa nº 2, de 3 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas unidades administrativas e escolares da Secretaria de Estado de Educação, sendo o primeiro critério de prioridade ser servidor efetivo.

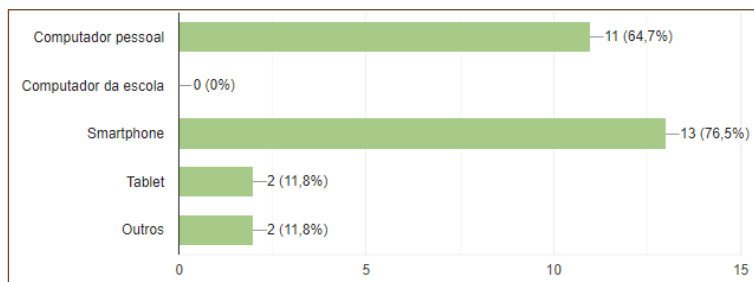
Mesmo com a força do dispositivo legal, ainda é possível encontrar professores concursados lecionando disciplinas diferentes de sua habilitação e formação exigida em concurso, desde que sejam disciplinas afins, conforme foi refletido nos achados da pesquisa. No caso dos 23,5% que lecionam Filosofia, nossa hipótese é de que possivelmente, esses professores estejam cobrindo a insuficiência de professores habilitados na área.

USO DAS TDIC NA PRÁTICA DOCENTE

Na sequência de perguntas do formulário abordamos sobre o uso da internet. Perguntamos aos professores sobre os equipamentos que eles utilizavam para acessar a internet em Marabá, com 13 professores (76,5%) respondendo utilizar o *smartphone*,

enquanto que 11 professores (64,7%) responderam que acessam a internet através de computador pessoal, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Geralmente, você acessa internet utilizando:



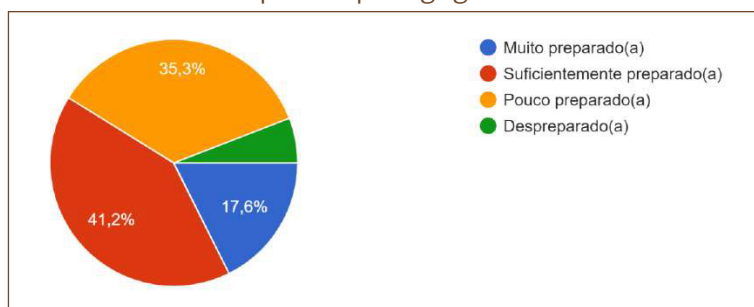
Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) intitulada “TIC domicílios” (2019), confirmam as tendências de ampliação da mobilidade, principalmente através da telefonia móvel para acesso à internet no Brasil. Apesar do significativo crescimento do número de usuários que acessa diariamente a rede, nos últimos anos, uma a cada quatro pessoas não usava a internet em 2019. Quando avaliamos a região Norte os dados são desanimadores, pois revelam que 18,9 milhões de domicílios estão sem computador e sem internet. A tendência descrita justifica a frequência do acesso à internet por parte dos professores investigados: 14 professores (82,4%), informaram ser diária, entretanto, esse acesso acontece fora do espaço escolar, tanto para professores como para alunos, pois quando perguntados se na escola onde lecionam a disciplina Sociologia havia disponibilidade de computadores com acesso à internet para professores e alunos, os mesmos 82,4% afirmaram que não, apenas 3 professores (17,6%) disseram o contrário.

Perguntados sobre o quanto eles se sentiam preparados para utilizar as TDIC na sua prática pedagógica, sete professores (41,2%) afirmaram que se sentem suficientemente preparados, seis professores (35,3%), consideraram-se pouco preparados, e apenas três professores (17,6%) se acham muito preparados, enquanto que um professor (5,9%) respondeu se sentir despreparado para utilizar as TDIC na prática docente (Gráfico 3). Sobre esse aspecto,

direcionamos nossas lentes para o contexto da formação inicial e continuada.

Gráfico 3 – O quanto os professores de Sociologia de Marabá se sente preparados para usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sua prática pedagógica.



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Tavares e Oliveira (2014), ao versarem sobre essa questão, apresentam algumas implicações que de certo modo influenciam sobre o preparo ou não para o uso das TDIC na prática de ensino. São elas: o tempo de formação de professores, alguns, anterior ao processo de imergência digital; a ausência de disciplinas que integrem as TDIC às práticas de ensino na maioria dos cursos de licenciaturas; a instabilidade de disciplinas sobre TDIC nos currículos, que quando ofertadas nos cursos de licenciaturas, ofertam-nas como optativas; o saber de uso instrumental das TDIC, sem contudo, utilizá-las em sala de aula com alunos para fins pedagógicos. Implicações como estas provocam fragilidades em relação a perspectiva formativa dos professores, gerando desconfortos. Segundo as autoras, é importante haver integração curricular das TDIC ao preparo didático e metodológico dos professores.

Assim, entendemos que essa integração das TDIC na formação docente conjugada às boas condições de infraestrutura e utilização de recursos tecnológicos no espaço escolar possibilitará uma formação mais preparada à utilização das TDIC na prática pedagógica. Ainda sobre o uso da internet como auxílio para a prática pedagógica na disciplina de Sociologia, 13 professores (76,5%) responderam que sim. A esse respeito, no conteúdo de perguntas, pedimos que os professores completassem a seguinte frase: “Eu

uso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na minha prática pedagógica porque...”. Elencaremos no Quadro 1 suas respostas integrais e posteriormente analisamos algumas questões.

Quadro 1 – Respostas redigidas pelos professores de Sociologia no ensino médio público de Marabá ao serem solicitados para completar o enunciado “Eu uso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na minha prática pedagógica porque...”.

Para melhorar e diversificar minha prática pedagógica.
Acredito que facilita no aprendizado dos alunos, facilita no entendimento da teoria.
É um modo de estar atualizado além de ser um método de aproximação dos alunos com a disciplina.
É a forma de ter acesso a conteúdo da disciplina, uma vez que os livros não chegam em tempo adequado para os alunos. Nas 2 escolas que trabalho os livros não foram entregues porque não tinha para todas as turmas. Resumindo não temos material didático disponível. Parece mentira, a realidade não nos permite sonhar com esse recurso, lembrando que LIVRO hj é ultrapassado, é coisa que ninguém usa.
Facilita a aprendizagem/ entendimento do conteúdo.
É de suma importância para o aprendizado do aluno.
São instrumentos metodológicos que tornam a aprendizagem mais significativa.
Aprimora meu conhecimento.
É uma ferramenta de apoio pedagógico.
É uma ferramenta que contribui no aprofundamento e ampliação da reflexão dos temas trabalhados em sala.
Preciso acompanhar a realidade atual.
Contribui com o trabalho do professor, amplia as possibilidades metodológicas e contribui com o aprendizado dos alunos.
É uma ferramenta importante, a qual possibilita certas dinamicidades à ministração do conteúdo.
Diversifica e oferece informações práticas e interessantes.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Fairclough (2001) evidencia a importância da percepção de marcas linguísticas no processo analítico das práticas discursivas, pois essas permitem deslindar posturas do enunciador revelando vozes de outros sujeitos, que corroboram para estabilizar modos de ação e acentuar relações de poder. Para facilitar nossa visão

desse processo de análise, elaboramos a Figura 1, que apresenta, em forma de nuvem de palavras, o grau de frequência das palavras mais utilizadas nos discursos dos professores pesquisados em Marabá, em relação às respostas anunciadas.

Figura 1 – Nuvem de Palavras dos Discursos dos Professores



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019

Percebemos nas frases dos professores que lecionam Sociologia em Marabá que as expressões “Aprendizagem”, “Aprendizagem Pedagógica”, “Ferramenta Pedagógica”, “Facilita Aprendizagem” são os termos mais recorrentes em suas falas. A evidência das respostas dos professores convergem para a relação dialética entre a semiose (prática discursiva) e estrutura social (prática social), preconizadas por Fairclough (1992). Essa relação é constantemente refletida nos discursos, nos textos, nas políticas públicas de educação, e nos documentos oficiais que direcionam os currículos escolares (BNCC e DCN para formação de professores).

O discurso constante nos documentos oficiais se apresenta no cotidiano escolar de forma recontextualizada para assim acomodar o gênero discursivo, fixando sua regularidade, muito embora, presente a combinação de diferentes discursos, como o da inovação, o da qualidade, o da formação e o das competências e habilidades. Na ADC, essa multiplicidade de discursos que por vezes se diferenciam e outras vezes se mesclam, formando novos discursos, Fairclough (2001) nomeou como interdiscursividade.

A segunda seção trouxe cinco (5) questões semiestruturadas relativas ao uso das TDIC na prática pedagógica dos docentes. Assim, quando perguntados se utilizavam a internet para auxiliar sua prática pedagógica, neste sentido, pedimos que eles assinassem as opções que melhor descreviam o uso que eles faziam da internet para fins educacionais. A Tabela 1 mostra os resultados coletados.

Tabela 1 – Opções que melhor descrevem o uso da internet para fins educacionais





OPÇÃO DE USO DA INTERNET	NÚMERO ABSOLUTO	PERCENTUAL
Eu procuro na internet textos que podem complementar o conteúdo trazido pelo livro didático.	07	53,8%
Eu busco na internet por textos capazes de iniciar uma discussão crítica na sala de aula	05	38,5%
Eu baixo da internet vídeos para usar na sala de aula	09	69,2%
Eu procuro na internet músicas para usar na sala de aula	10	76,9%
Eu pesquiso na internet referências e imagens para preparar uma apresentação digital para projetar na minha aula	06	46,2%
Eu mantenho um blog no qual compartilho textos com os alunos	Não houve resposta	Não houve resposta
Eu uso as redes sociais (facebook, instagram, etc) como ferramenta pedagógica em minha aula	01	7,7%
Eu uso e-mail para me comunicar com os alunos	Não houve resposta	Não houve resposta
Eu uso o whatsapp para me comunicar com os alunos	10	76,9%
Eu incentivo os alunos a criarem conteúdos para a disciplina de Sociologia, como produção de vídeos e áudios. Nós apresentamos os trabalhos para a turma e algumas vezes para toda a escola	04	30,8%
Eu tenho com a minha turma de Sociologia um blog. Todos participam da produção de textos, das fotos, construindo juntos as postagens.	Não houve resposta	Não houve resposta

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Muito embora os professores pesquisados terem afirmado sentirem-se suficientemente preparados para usar as tecnologias em sua prática pedagógica, os resultados apresentados mostram que o uso das TDIC com fito de transpor o conteúdo é realizado de forma individualizada, isto é, na casa do professor ou na casa do aluno. Os dados mostram que o uso das TDIC na prática pedagógica dos professores que lecionam Sociologia em Marabá se limita à fonte de informações, ou seja, fazem a curadoria de textos, referências, imagens, vídeos. Para isso, os professores utilizam computadores e *smartphones* pessoais para o preparo de suas aulas, entretanto, não realizam atividades com os alunos fazendo uso das tecnologias, conseqüentemente, não ocorrendo produção e comunicação no espaço público. Ao recobramos as recomendações dos Incisos dois (II) e quatro (IV), Art.8º, capítulo III, da Resolução 2/2019 e a competência geral 5 (cinco) da BNCC, não vemos ainda anunciada na prática pedagógica desses professores o atendimento do uso das TDIC para a produção autoral e coletiva. Indicando-nos que esse instrumento curricular poderá encontrar obstáculos à sua implementação nesse contexto, pois a realidade nas escolas e dos professores de Marabá não respondem a esse item.

Pedimos que os professores citassem sites utilizados para buscar conteúdos para utilização nas aulas de Sociologia. O site do blog Café com Sociologia foi o mais citado pelos professores. Vejam os sites citados no Quadro 2.

Quadro 2 – Sites utilizados pelos professores para preparação de aulas de Sociologia

SITES	LOGOTIPO	NÚMERO DE CITAÇÕES
Site da UOL		01
Site do Google		01
Site Wikipédia		01
Site do Youtube		01

SITES	LOGOTIPO	NÚMERO DE CITAÇÕES
Site Portal do Professor		01
Site Nova Escola		01
Site da Infoescola		01
Site Portal Curtas		01
Site do ENEM Virtual		01
Site do Portal do MEC		01
Site do Geek Games ENEM		01
Site Café com Sociologia		06

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Sobre os sites citados pelos professores, um fato muito importante a ser ressaltado é que os resultados mostram atores integrantes, segundo esquema do sistema social apresentado por Bourdieu (1989), da estrutura influenciando a ação docente, como é o caso do MEC, do Google, lembrando aqui seu investimento em associações sem fins lucrativos como a Fundação Lemann e Nova Escola, do Geek Games, de forma a apoiar e direcionar ações que estejam alinhadas à BNCC. Remete-nos ainda às ideias de poder e dominação traduzidas pelo autor, ao discorrer sobre o poder simbólico e o poder invisível. Este, estabelecido com a complacência dos que não querem saber que estão sendo assujeitados; aquele, por não ser percebido pelo indivíduo, também não sabendo que está sendo dominado.

A terceira seção trouxe duas (2) questões, também semiestruturadas, relativas ao não uso das TDIC pelos docentes em sua prática pedagógica. A porcentagem de professores que disseram não utilizar as TDIC para auxílio de suas práticas pedagógicas foi de 23,5%, ou seja, quatro professores. Acompanhem na Tabela 2 os dados gerados.

Tabela 2– Motivos do não uso da internet no auxílio de suas práticas pedagógicas

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	NÚMERO ABSOLUTO	PERCENTUAL
Não considero necessário o uso da internet para auxiliar minha prática pedagógica	Não houve resposta	Não houve resposta
Prefiro preparar minhas aulas usando livros, revistas e outros materiais impressos	01	25%
Tenho dificuldade de acesso à internet na minha residência	Não houve resposta	Não houve resposta
Na escola onde leciono não temos acesso à internet para os professores	02	50%
Eu não sei utilizar as ferramentas disponíveis na internet	Não houve resposta	Não houve resposta
Tenho dificuldade em utilizar o sistema operacional adotado pelo Seduc nos computadores da escola	Não houve resposta	Não houve resposta
Outros	02	50%

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa/2019.

Sobre essa questão, os professores pesquisados mencionaram dificuldades para o uso das TDIC. Essas dificuldades vão desde o não conhecimento dos *softwares* utilizados pelo governo do Estado, mas também porque não há rede de internet em banda larga nas escolas, dificultando o acesso dos professores e alunos. Dentre os “outros” destacados na Tabela 2, estão as respostas especificadas em relação ao que se questionava: “Sociologia necessita de relação para se explicar. A história individual dos alunos fortalece a relação com a teoria”, a resposta reflete uma certa ênfase do professor aos princípios metodológicos da Sociologia que são os conceitos, teoria e temas. A esse respeito, Moraes (2006), destaca que teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno, guardando relação direta com a realidade do aluno. Em suma, o professor ao não utilizar as TDIC em sua prática pedagógica pode abrigar diversos motivos, inclusive, o de não enxergar que as TDIC possam causar mudanças no ensino e na aprendizagem como apregoa o discurso hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados gerados apresentaram o seguinte perfil de professores em Marabá: são em sua maioria mulheres na faixa de 30 a 39 anos, lecionam Sociologia há mais de 10 anos, acessam a internet pelo computador pessoal e pelo celular, consideram-se preparadas para utilizar as TDIC na sua prática pedagógica. Sobre o uso e finalidades dados às TDIC pelos professores de Sociologia em suas práticas pedagógicas, a pesquisa revela que as utilizam diariamente, ressaltam-nas como importante ferramenta pedagógica servindo para ampliação das habilidades do professor e para ajudar na incorporação de métodos de trabalho.

O delineamento do perfil encontrado entre os professores de Sociologia de Marabá somado às implicações provocadas pelas discussões em torno do perfil desejável e desenhado pela BNCC nos permitiu inferir que temos em Marabá professores usuários das TDIC. Todavia, a utilização das TDIC na prática pedagógica dos professores está limitada a busca por informações, não havendo evidências em sua prática pedagógica de produção autoral e coletiva como prevê a BNCC. Constatamos, portanto, que entre o que está prescrito como desejável entre as habilidades do professor da era digital nos documentos oficiais e a realidade vivenciada pelos professores que lecionam a Sociologia em Marabá há um descompasso.

A realidade educacional marabaense aponta aspectos que refreiam a utilização das TDIC, colocando sob debate a sua inserção na prática educacional, podendo ser citadas dificuldades relacionadas aos investimentos em infraestrutura nas escolas, melhor clareza sobre a importância e o uso das tecnologias, capacitação dos professores, o medo de que elas possam impactar a rotina do professor, aumento de sua carga horária e pressões no trabalho, uma vez que a BNCC atribui ao professor novos letramentos, como o digital associado ao letramento pedagógico, não vivenciado na formação inicial de boa parte dos professores (ANDRADE, 2018).

Além da preocupação com a formação inicial dos novos professores, é importante ressaltar a importância em garantir espaços de diálogo e construção do letramento digital dos docentes de forma ativa, pois não será rápido o processo de renovação dos quadros

funcionais hoje presentes nas escolas públicas. Os atuais servidores são os responsáveis em iniciar a implementação do Novo Ensino Médio e as mudanças serão decisivas para o ambiente de trabalho que será herdado por uma nova geração de “professores nascidos digitais”.

Muito embora nosso trabalho tenha trazido como um dos objetivos apresentar o perfil médio dos professores de Sociologia da cidade de Marabá/PA como usuários das TDIC em sua prática docente, outras questões surgem, podendo suscitar novas pesquisas relacionando TDIC e ensino de Sociologia. A exemplo das relações encontradas em diferentes territórios e condições materiais de trabalho, a presença das TDIC no ensino de Sociologia em políticas educacionais como o Residência Pedagógica (RP) e a Iniciação à Docência (PIBID), podendo fortalecer a inserção do tema entre as licenciaturas e associando-o criticamente na teoria e na prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de. Educação básica e letramento digital: limitações das políticas públicas federais. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO**, 12, 2018, Lima, Peru. **Actas do [...]**. Lima, Peru: Red Estrado. 46. Disponível em: <http://redeestrado.org/wp-content/uploads/2018/02/Anais-Redestrado-2018.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas**

tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (OCEM – Orientações curriculares para o ensino médio/Sociologia; volume 3). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: dez. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação, **Resolução** CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019 – Seção I – p. 142.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs). **O ensino de Sociologia no Brasil**. Vol. 1, 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p.35-61.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CASTRO, Edna Cristina Jaques Brelaz. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na prática do docente de Sociologia no ensino médio na cidade de Marabá/PA**. 127 f. 2020. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/56966>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CETIC.br. TIC Educação 2019. **Apresentação dos principais resultados**. 2020. 7p. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf Acesso em: 22.mai. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

GÓMEZ, Ángel I Pérez. A era digital: novos desafios educacionais (Cap.1, p.14-30). In: **A Educação na era digital. A escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Ed.Penso, 2015.

MORÁN, JOSÉ. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf> Acesso em: 19. mar. 2021.

PARÁ. **Instrução Normativa** nº 2, de 3 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas unidades administrativas e escolares da secretaria de estado de educação. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5250> Acesso em: abr. 2020

PRENSKY, M. On the horizon (NCB University Press). **Digital Natives, Digital Immigrants**, 9, out. 2001.

SANTOS, Edméa. Cena sociotécnica: Cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. Cap.1, p. 29 a 57. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf Acesso em: 20.mai.2021

TAVARES, Rosilene Horta; OLIVEIRA, Cristiana Chaves. Formação Docente Crítica em Novas Tecnologias. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos. (Org.). **Sociedade, Educação e Redes: desafios à formação crítica**. 1ed.Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2014, v., p. 243-279.

UM CAMPO MINADO: AFRICANIDADES E SOCIOLOGIA EM UMA EEEP DE FORTALEZA

Jória Ane Lima Batista Almeida

INTRODUÇÃO

Este trabalho é reflexo de uma pesquisa em desenvolvimento¹ sobre um projeto interdisciplinar centrado nas relações étnico-raciais a partir da valorização das africanidades criado numa EEEP² da cidade de Fortaleza. A pesquisa visa entender as contribuições dadas pela Sociologia à compreensão das relações étnico-raciais³ e africanidades a partir do projeto elucidando as relações conflituosas entre esta prática e o ideal educacional baseado na profissionalização e em uma educação bancária (FREIRE, 1996), elementos observados no contexto pesquisado e que o caracteriza como um campo minado para ações como tal projeto interdisciplinar.

Fazenda, Varella e Almeida (2013) caracterizam a interdisciplinaridade pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. Complemento que a autonomia dos discentes, inspirada por Paulo Freire (2002), é elemento prioritário nesta intervenção visto que as necessidades partiram das observações do cotidiano estudantil, dos diálogos nas aulas e as sugestões e

1 Pesquisa selecionada para o mestrado ProfSocio Universidade Federal do Ceará – 2020.

2 Escola Estadual de Educação Profissional.

3 Relações estabelecidas entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004)

engajamento dos estudantes foram cruciais para a construção da proposta como também para sua inicial execução no ano de 2019.

Neste sentido o projeto interdisciplinar busca visibilizar as culturas juvenis negras, em especial as experiências e potencialidades das mulheres negras no Brasil, a partir de vivências, oficinas e aulas sobre Slam, Estética Negra, Música, entre outros, além de proporcionar momentos de estudo, reflexão e apresentações sobre autoras e personalidades negras brasileiras nas aulas de Sociologia como também no percurso do projeto interdisciplinar. Busca-se, na proposta, entender os jovens estudantes:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 113)

Aspectos citados por Dayrell e Carrano (2014, pág. 113) são cruciais e interrelacionam-se para a compreensão das relações estabelecidas entre os jovens discentes e, especificamente, devem nortear as práticas docentes: as condições sociais e a diversidade cultural. A partir das aulas de Sociologia, dos diálogos com os estudantes e professores, inquietações foram afloradas diante da constatação de discursos e práticas que tentam silenciar ou negar as condições juvenis negras. Isto se expressa em diversas dimensões, especialmente no discurso de meritocracia que rege a instituição e que é internalizado por vários discentes. Segundo dicionário de Sociologia meritocracia é:

Um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito – de seus talentos, habilidades e esforço. A ideia de meritocracia tem servido como ideologia, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão. (...) Argumentam os críticos que séculos de desigualdade e opressão social colocaram as minorias raciais e classes baixas em situação inerentemente desprivilegiada. (...) Além disso a definição de talento e capacidade é viesada em favor de grupos privilegiados que estabelecem padrões que refletem a si mesmos e seus interesses e meios formativos. (JOHNSON, 1997, p. 146)

O discurso meritocrático colabora para invisibilização das diversidades juvenis negras já que entende que todos os discentes partem das mesmas vivências e oportunidades, como também são os únicos responsáveis pelo êxito ou fracasso escolar.

O fracasso escolar está vinculado diretamente ao rendimento nas avaliações quantitativas bem como ao perfil comportamental do discente. Ao passo que este é considerado indisciplinado é visto, em muitas situações, como inapto para permanecer na Escola. Foucault (1987) nos esclarece que a instituição escolar como uma instituição de controle promove a docilização dos corpos. Para os corpos resistentes à docilização nas Escolas Profissionais aplicam-se atos disciplinares que findam, em diversas situações, na transferência de alguns estudantes para instituições de ensino regular. Joice Berth (2019) nos esclarece:

Foucault salienta que as relações de poder das instituições, escolas e prisões são marcadas pela disciplina. Nesse sentido, fará a discussão sobre biopolítica e biopoder, de como os corpos e a educação são controlados por essa imposição normatizadora. Segundo o filósofo, a disciplina fabrica indivíduos, é uma técnica específica de poder que os domina. Segundo sua análise, enquanto o sujeito é colocado em relações de produção e de significação, é também, desse mesmo modo, colocado em relações de poder. (BERTH, pág. 18, 2019)

É importante salientar que os corpos juvenis negros são sistematicamente observados na Escola: os cabelos crespos, cacheados, as tonalidades dos cabelos, os turbantes, os brincos, os bonés, os artefatos de religiões de matriz afro-brasileira. É perceptível que tais expressões corporais e culturais somadas à questão racial são temas de preocupação por parte dos educadores da instituição que leem estes aspectos das juventudes em geral e especialmente das juventudes negras estudantis como tentativas de descumprimento do padrão de fardamento e estética esperados pelo tão aclamado aluno de escola profissional.

Carla Akotirene (2019) nos proporciona reflexão apurada sobre este fenômeno: O maior recurso colonial da eurocivilização consiste em priorizar o corpo, ignorar ferimentos que tendem a complexificar rapidamente, enquanto diagnosticam, às pressas, o problema “negro,” das “lésbicas,” de “gênero,” dos “latino-americanos”. (AKOTIRENE, 2019, pág. 16). No sentido exposto por Carla Akotirene (2019) é preciso olhar para todas as dimensões que são subjugadas pelo colonialismo. E, ao recorrer a esta autora, percebo que os dialetos juvenis negros, suas músicas, seus bairros e agrupamentos são também objeto de análise e coação na referida instituição. O pretuguês (GONZALES, 1988), por exemplo, não é assumido.

Lélia Gonzáles (1988) afirma que o racismo à brasileira têm suas artimanhas. Uma delas é o mito da democracia racial. Se, para o discurso dominante, brancos e negros tem as mesmas condições sociais de existência é importante homogeneizar os corpos numa tentativa de provar a suposta ideia de igualdade: alunos da mesma instituição de ensino, uniformizados e de forma similar caracterizados culturalmente.

Primando por analisar antropológica e psicologicamente o racismo à brasileira Gonzáles (1988) afirma que somos ladino-amefricanos. A autora elabora a ideia de Amefricanidade a partir da presença africana no Brasil em sua formação política, histórica e cultural. Segundo a autora a Amefricanidade: “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas)” (GONZALEZ, 1988, p.76), porém a autora salienta:

Para um bom entendimento das artimanhas do racismo acima caracterizado, vale a pena recordar a categoria freudiana de denegação “processo pelo qual o indivíduo embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (LAPLANCE e PONTALIS, 1970). Enquanto denegação de nossa ladinoamefricanidade, o racismo à brasileira se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira). (GONZALEZ, 1988, p.69)

Não é coincidência, portanto, que os estudantes negros, em especial, as estudantes negras, sejam alvo de análises sistematizadas de seu comportamento e estética dentro da instituição de ensino. Vale salientar que as professoras negras também sofrem com piadas sobre seus cabelos, suas vestimentas e comportamentos.

Diante da constatação de tentativa de docilização dos corpos negros e silenciamento da diversidade juvenil e negra, fenômeno estrutural no Brasil, é preciso, segundo Kabengele Munanga:

[...] mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15)

A proposta de pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da Sociologia em proposta interdisciplinar de valorização das africanidades brasileiras no contexto de EEEP em Fortaleza. Tem como objetivos específicos: Entender as relações étnico-raciais do contexto e as possíveis ressignificações dadas as africanidades brasileiras pelos jovens estudantes diante de iniciativas de enaltecimento destas; analisar os discursos dissonantes que iniciam na tentativa de desqualificação das Ciências Humanas no âmbito nacional encontrando-se latentes no contexto estudado e que culminam na tentativa de negação e silenciamento de propostas voltadas às

diversidades juvenis; Propor práticas de ensino para além da sala de aula que se efetivem na promoção do reconhecimento destas africanidades brasileiras e que se tornem permanentes no calendário letivo. Kabengele Munanga (2008) em entrevista a TV Escola esclarece que:

A palavra africanidades está praticamente na boca de todas as pessoas conscientes. Porque, afinal, o que são africanidades? Africanidades não é nada mais que a resistência da cultura africana. Toda a cultura africana, que foi reprimida aqui, resistiu. Contribuiu na formação da identidade brasileira. No modelo de comportamento brasileiro. Essa africanidade está na cultura e na própria Língua Portuguesa falada no Brasil. Essa africanidade, que está na religião, que está na cultura, que está no nosso próprio corpo, que está nos esportes – como a capoeira e tantos outros –, que está nas artes plásticas, esses são os valores africanos. (MUNANGA, 2008)

Neste sentido entende-se as africanidades brasileiras como formas de ver o mundo próprias dos descendentes de africanos e que estão presentes em dimensões como o trabalho, artes, linguagens, Ciências etc. Silva (2005) afirma que estudar as africanidades brasileiras é tomar conhecimento deste legado afro-brasileiro percebendo e valorizando a criatividade destes na construção do país. Para isso é preciso aflorar a memória buscando em nosso cotidiano essas contribuições tão fundamentais, mas ideologicamente encobertas pelo colonialismo latente. Gonzalez (1984) nos proporciona esta análise crítica ao perceber que a memória é capaz de romper com a consciência dominada pelo mito da democracia racial.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

O projeto interdisciplinar Africanidades, objeto de estudo deste trabalho, têm como lócus, o qual identifico como campo minado, uma Escola Estadual de Educação Profissional, conhecida de forma estadual pela sigla EEEP, situada na cidade de Fortaleza. A instituição está localizada em uma região da capital do Estado do Ceará

permeada por bairros pobres. Temos estudantes advindos em geral dos bairros Ellery, Monte Castelo e Antônio Bezerra.

Busco, a partir de uma pesquisa qualitativa sobre o projeto de intervenção, metodologia que caracterizo como ativa, lidar com o universo dos significados, aspirações, motivos, atitudes, crenças e valores, abrangendo assim áreas mais profundas das relações, processos e fenômenos (MINAYO, 2007). Desta forma busco aprofundar a proposta e disseminá-la a partir das publicações do trabalho realizado.

Minha chegada à escola em 2019 despertou várias inquietações pessoais que se desdobraram em questões de pesquisa. “[...] eu fui afetada em uma experiência de vida que depois se tornou pergunta e inquietação e se articulou na atual pesquisa.” (ETAYO, 2010). Nas primeiras aulas de Sociologia, momentos nos quais tento conhecer os alunos a partir de debates sobre temas e conceitos sociológicos, percebi um forte engajamento de algumas jovens em movimentos estudantis, outros com posicionamento radicalmente liberal, alguns bem silentes, outros reclamando que a escola é tediosa e cansativa. Muitos estudantes à espera do estágio supervisionado do 3º ano⁴.

Colegas de profissão alertavam sobre algumas turmas: “Brincam demais”, “Não querem nada com a vida”. Bell hooks (2017), a partir de sua própria história de vida estudantil, analisa os significados de estar em instituições de ensino básico classistas e, por conseguinte, racistas e machistas. Ao passo que os professores se afastam das vivências juvenis, a prática docente perde significado e se torna enfadonha e descontextualizada.

Primando pelo oposto, a partir da construção de aprendizagens significativas, busquei dos estudantes participações, questionamentos sobre nossas vidas, inclusive partindo da minha vivência, como mulher negra, implicando-me e buscando relações possíveis entre minha história de vida e a deles.

Rapidamente tornei-me para alguns colegas professores “a professora que passa a mão na cabeça dos alunos”, a “dos Direitos

4 No segundo semestre do 3º ano os estudantes estagiam em empresas relacionadas às áreas de formação profissional destes: Informática, Contabilidade, Design de Interiores e Administração. Os estudantes ganham bolsa equivalente aos dias estagiados.

Humanos”, a que trabalha gênero ou “ideologia de gênero” e fala de política, a da “luta”, esta última definição em referência ao engajamento em movimentos sociais. Resumidamente, uma professora perigosa para o status quo.

As Ciências Humanas vem passando por um processo de tentativa de invisibilização, aguçado com a emergência de governos com orientação de direita. Esse campo minado desdobra-se no cotidiano das vivências em escolas de diferentes modos. Para entender tal complexidade é necessário perceber as singularidades do projeto educacional do Estado do Ceará popularmente conhecido como EEEPs. No site oficial do projeto educacional temos a sua definição, ano de criação e objetivos:

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), assumiu em 2008 o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses. (<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>)

O contexto de Escola Profissional no Estado do Ceará é um campo que superioriza a formação técnica em detrimento da interdependência entre os saberes necessários à formação integral, tão amplamente difundida nos discursos das políticas educacionais estaduais. Em contrapartida, por vivermos sob a égide de direitos democráticos, é possível construirmos ações que promovam a reflexão e o exercício da cidadania para além do viés burguês.

Contrastando com a visão estereotipada sobre as Ciências Humanas, especialmente sobre a professora de Sociologia por parte de alguns colegas, três mulheres compuseram, nos anos de 2019 e 2020 junto a mim, a área de Ciências Humanas na Escola. Os estudantes se aproximaram destas, alguns estranhados com a ideia de terem quatro professoras negras, feministas, em uma mesma área de conhecimento, outros aliviados por verem em nossos olhares afeto e engajamento.

As citadas professoras têm em seu histórico participação em movimentos sociais, projetos interdisciplinares e atuação política no campo educacional onde duas destas participaram de mobilizações

estaduais como greves e luta pela efetivação dos professores aprovados em Concurso Público⁵ além de participação política nos atos em apoio à democracia desde 2016. Temos elementos que ligam as trajetórias destas professoras negras a partir da interseccionalidade.

Sobre tal abordagem interseccional Carla Akotirene (2019) esclarece que: A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Refletindo sobre a importância do núcleo de professoras na área Ciências Humanas da Escola recorro à Djamila Ribeiro (2019):

Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em *Mulheres negras na construção de uma nova utopia*, “primazia de uma opressão em relação a outras”. Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências. (RIBEIRO, 2019, pág. 11)

Engajadas pela busca de vivências democráticas e já conscientes da interseccionalidade que se expressa em nossas histórias de vida, analisamos várias situações, depoimentos dos estudantes⁶ e

5 Concurso Público finalizado no início de 2019 contando com três destas professoras aprovadas, porém apenas efetivadas em Março de 2021 por conta da precarização docente vigente em nosso Estado.

6 Em diálogos alguns estudantes demonstravam-se interessados em estudar mais profundamente questões ligadas a gênero, classes sociais, culturas negras e africanidades.

percebemos junto a estes a falta de ações centradas nas juventudes negras que compõem a escola. Não víamos ações de valorização das culturas negras tão presentes no cenário escolar, mas nos deparávamos cotidianamente com o racismo velado das ditas brincadeiras entre os estudantes⁷, víamos o discurso meritocrático internalizado sem a necessária reflexão sobre as desigualdades raciais, de classe, gênero. O campo minado estava posto em práticas e discursos.

Na tentativa de desnaturalizar preconceitos e valores etnocêntricos, estranhar vivências que são familiares aos estudantes e que devem ser refletidas para além do senso comum como piadas racistas, criminalização da juventude negra, propusemos, depois de um longo debate nos planejamentos e nas aulas de Sociologia, um projeto interdisciplinar que pretende ser permanente. Este foi planejado com ações durante todo o segundo semestre letivo e busca valorizar as africanidades brasileiras nas juventudes estudantis do contexto. O termo africanidades brasileiras é compreendido por Silva como as:

(...) raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2005, pág. 156)

A pesquisadora nos alerta sobre a presença das africanidades brasileiras em instâncias imateriais da vida coletiva exemplificadas pela autora como os valores que orientam as nossas ações:

[...] estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de

7 Práticas definidas atualmente como bullying e que são injúrias raciais tais como apelidos direcionados aos alunos negros, gays, lésbicas entre outros.

situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, pág. 156)

Santos (2011, pág. 27), ao analisar as africanidades nas sociedades brasileiras, afirma: “Esta cultura só pode ser entendida na relação com as outras culturas brasileiras. É nesse movimento que se materializam as trocas, as significações e ressignificações que impregnam a vida de todos nós, negros e não negros”. Nosso projeto na escola visa perceber e valorizar as ressignificações dadas pelos jovens estudantes à estas africanidades. Para Kabengele Munanga (1984, pág. 5):

Africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade. Ela é um conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades da África subsaariana. (...) O conteúdo da africanidade é o resultado desse duplo movimento de adaptação e de difusão. (MUNANGA, 1984a, p. 5).

Munanga (1984) colabora com a ideia de que há ressignificação e presença destes elementos que compõem as africanidades mesmo diante de um cenário de sistema escolar racista e impregnado pelo mito da democracia racial. A escola onde sou professora de Sociologia é um campo onde estas africanidades distoam do status quo, mas resistem consciente ou inconscientemente através das linguagens, dialetos juvenis, expressões corporais, estética, musicalidade, religiosidades.

As ações previstas no projeto visam também difundir o que está explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, modificada por duas leis, uma de 2003 e outra de 2008 e que versam sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, LEI 9.394/96)

Nossa contribuição em nível local dá-se com a primeira ação sistematizada do projeto escolar pensada para a sensibilização dos mediadores da aprendizagem, uma formação com todos os docentes da EEEP Creusa do Carmo sobre Africanidades. A proposta contemplou conceitos, práticas e dinâmicas com temas que foram cruciais para a execução do projeto e, acima de tudo, necessárias para a melhor compreensão da dinâmica juvenil negra em nossa escola.

A segunda ação do projeto foi executada a partir do estudo e da reflexão sobre temas ligados as relações étnico-raciais e africanidades nas aulas de Sociologia, História, Geografia e Filosofia. Neste processo, a Sociologia contribuiu especialmente a partir das análises de Lélia Gonzales em duas produções necessárias a formação étnico-racial das e dos estudantes e que foram estudadas nas aulas de Sociologia a partir de rodas de conversa: Racismo e Sexismo na cultura brasileira e A categoria político-cultural de Amefricanidade.

Enquanto professora vivencio situações, inclusive nas escolas, de tentativa de invisibilização de nossas experiências enquanto mulheres negras. Nas aulas de Sociologia planejadas como ação do projeto interdisciplinar constatee situações vivenciadas pelas estudantes negras que bem refletem o sexismo e racismo descrito por Gonzalez (1984): ao passo que estas estudantes buscam participar politicamente do contexto são ridicularizadas como menos competentes, o que é descrito por Gonzalez (1982) como parte desta tripla discriminação histórica e socialmente produzida. A autora afirma: Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho,

não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrida pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como seu lugar na força de trabalho. (GONZÁLES, 1982, pág. 96)

As jovens estudantes também relataram situações em que percebem a hiperssexualização das mulheres negras em seus cotidianos bem como o fenômeno de naturalização da mulher negra como empregada doméstica. Neste sentido as ações posteriores foram planejadas para visibilizar as contradições do mito da democracia racial e evidenciar as potencialidades e experiências das juventudes negras, em especial, das jovens mulheres negras, algo também exposto por Gonzalez ao relatar as estratégias de resistência das mulheres negras como também dos homens negros no Brasil.

Como ação interdisciplinar neste inicial momento contamos com diálogos com a Literatura, História, Arte em aulas onde os estudantes puderam conhecer a obra Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus, livro este em que Jesus apresenta olhar aguçado e efetivo sobre as desigualdades raciais do nosso país, contando com a presença da oralidade, da afirmação da ancestralidade e da memória consideradas valores civilizatórios afro-brasileiros. Dialogando com o Cinema os estudantes puderam analisar o filme Estrelas Além do Tempo, filme que narra a história fascinante das pesquisadoras “Katharine Johnson (Taraji P. Henson), que fez os cálculos de reentrada da cápsula espacial, Dorothy Vaughan (Octavia Spencer), uma das únicas supervisoras negras da agência espacial americana, e Mary Jackson (Janelle Monáe), a primeira engenheira negra da NASA.

O projeto contou, a partir do quarto bimestre, com oficinas que resgataram e valorizaram a estética negra a partir da oficina de turbantes, oficina de capoeira, oficina de Slam⁸ ministrada por poetas da própria escola, oficina de percussão com a participação de integrantes de maracatus fortalezenses, oficina sobre cultura afro ministrada por uma estudante da UNILAB⁹ e guineense e oficina

8 Slam (ou *Poetry Slams*) são batalhas de poesia falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos. Muitos chamam de “esporte da poesia falada”. O movimento é hoje um forte aliado das causas sociais, um grande propulsor de visibilidade para as pautas negras, indígenas, LGBTQI+, feministas, pessoas com deficiência etc. (XAVIER, 2019).

9 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

de desenhos ministrada por uma desenhista focada nas mulheres negras.

A partir do contato inicial com as africanidades traçamos dimensões para serem pesquisadas e apresentadas pelos estudantes na culminância do projeto. Cada professor da Escola foi orientador de uma dimensão pesquisada.

As dimensões são: apresentação cultural, moda africana e afro-brasileira, gastronomia africana e afro-brasileira, desenho, elaboração de paródias sobre temáticas africanas e afro-brasileiras, estudo das contribuições das comunidades negras nas diversas ciências, análise de gráficos, estatísticas e estudos quantitativos sobre as culturas negras, apresentações culturais ligadas aos temas.

Partindo destes recortes pudemos construir elos necessários à interdisciplinaridade. Os subtemas que orientaram as produções são: Estudo do Racismo à brasileira e combate (1º anos), Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (2º anos) Contribuições dos negros para a construção do Brasil (3º anos). Além disto, em outra ação do projeto nomeamos cada turma da escola homenageando personalidades negras. Dentre as personalidades homenageadas tivemos: Carolina Maria de Jesus, Marta Vieira da Silva, Conceição Evaristo, Mano Brown, Dandara dos Palmares e Marielle Franco entre outras.

Em Novembro, na Semana da Consciência Negra, tais personalidades foram representadas por estudantes, dando início a culminância do Projeto Interdisciplinar Africanidades, momentos em que as pesquisas foram apresentadas nas respectivas salas de aula e também no pátio da Escola¹⁰. “É papelão em todo canto da sala”, “Eles não querem saber das outras aulas”, “Não estão nem aí para as avaliações” “Poderia estar estudando coisas do curso”: tais frases retratam a resistência de alguns professores, coordenação escolar e alguns estudantes à culminância do Projeto Africanidades.

A Culminância do projeto foi realizada em Novembro, na semana do Dia da Consciência Negra no Brasil. Os trabalhos foram prestigiados e avaliados por comissão composta por ex-professores da Escola, professores de outras escolas bem como por integrantes

¹⁰Registros dos momentos no instagram do Projeto: <https://www.instagram.com/africanidades7/?hl=pt-br>

da equipe ERER–SEDUC (Equipe de Educação Escolar Quilombola e para as Relações Étnico–Raciais – Coordenadoria da Diversidade).

Encontramos dificuldades na execução do projeto visto que ações relacionadas à área de Ciências Humanas não são encaradas como prioritárias no campo específico. O discurso de profissionalização e rigor na organização dos horários da escola foram utilizados pela gestão e alguns professores na tentativa de desqualificação do projeto. Tentativa esta invalidada pelo engajamento da maior parte dos estudantes à proposta avaliando-a satisfatoriamente¹¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos elementos que inscrevem o projeto interdisciplinar como metodologia ativa a partir de Berbel (2011, pág. 29) para quem: As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Ao valorizar as metodologias ativas Gonçalves e Torres salientam que:

“Como nos lembra Freire (2003), a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente isso, então a finalidade real seria apenas mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais avançadas. “A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade [...] a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna crítica na sala da sociedade”. Portanto, a sociologia deve estar atenta à seu papel, e seu ensino a partir de métodos ativos é o primeiro passo para a transformação. (GONÇALVES; TORRES s.a., s.d.)

Para além de ação pontual, planejar e executar um projeto interdisciplinar nesta temática oportunizará aos professores de Sociologia e a Academia traçarem novas maneiras de incentivar a

11 Avaliação do Projeto a partir de questionário e rodas de conversa.

autonomia estudantil e a valorização das africanidades juvenis a partir da importância dada as sugestões e problemáticas elencadas pelos estudantes. A contemplação destas necessidades se dá não apenas nas aulas expositivo-dialogadas, mas também a partir de experiências plurais como oficinas, pesquisas e apresentações.

É necessário também aprender a lidar com os conflitos que não serão poucos já que os pensamentos e práticas coloniais são em geral naturalizadas em diversas escolas, tornando-as campos minados. Temos muitos desafios a nível nacional visto que há um discurso institucional contrário as Ciências Humanas e o aflorar destas ideologias se percebe diariamente na escola em que desenvolvi o projeto e na escola em que trabalho atualmente e onde pretendo realizar o projeto. Desta forma a metodologia ativa utilizada prevê práticas sensibilizadoras para os diversos atores do contexto.

A experiência será adaptada à nova realidade de ensino remoto. Desafio este que deve ser analisado atentamente em posterior produção.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo. Polén. 2019

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n. 1, p. 25-40, jan-jun. 2011.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo. Polén. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº. 01/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.).

Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ETAYO, Elizabeth Gómez. **Lidando com a afetação: entre o método etnográfico, as narrativas de trajetórias masculinas e o método autobiográfico.** antropol.sociol. No. 12, 2010, págs. 275 – 310.

FAZENDA, Arantes Ivani Catarina; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. **Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições.** Revista e-Curriculum, vol. 11, núm. 3, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel (Org.) **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs. p.223-244. 1984.

_____, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n.º 92/93.(jan.jun.), p. 69-82.1988

hooks, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Zahar. Rio de Janeiro. 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola** . 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Kabengele. **O Universo Cultural Africano**. Revista Fundação João Pinheiro, 14 (1-10). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, julho a outubro de 1984a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

SANTOS, Sílvia Maria Vieira. **Africanidades e Juventudes: Tecendo confetos numa pesquisa sociopoética**. Repositório UFC. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: Munanga, Kabengele. **Superando o Racismo na escola** . Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TORRES, Ana Carolina Silva; GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Metodologias ativas no ensino de sociologia: por uma aprendizagem significativa**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA_17_ID11175_14082019225835.pdf. Acesso em: 01 de Junho de 2021.

XAVIER, Igor Gomes. **O que é Slam? Poesia, educação e protesto**. Disponível em: <https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>. Acesso em: 01 de Junho de 2021.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO REMOTO

Anderson Souza Oliveira
Lilian Maria da Silva Mello
Michely Peres de Andrade

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ponto de partida algumas reflexões advindas das nossas experiências com a disciplina Educação das relações étnico-raciais, ofertada como optativa no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e adaptada ao modelo de ensino remoto. As reflexões partem de duas narrativas: a do estagiário docente e de uma discente do curso.

As reflexões versam sobre os impactos das leituras realizadas nas nossas formações e sobre os possíveis caminhos da educação antirracista nas escolas e nas universidades. As observações realizadas no transcorrer do semestre letivo, o trabalho de escuta dos/das estudantes e o estudo das referências bibliográficas da disciplina serviram de aporte teórico-metodológico para a construção das reflexões sociológicas e das nossas narrativas.

A formação de um/uma professor/a de Sociologia é atravessada pelas suas vivências em sala de aula e outros espaços. Neste sentido, muitos elementos devem ser considerados: o seu lugar social, a formação dos/das professores/as e os saberes docentes, as ementas das disciplinas, as linhas de pesquisas e grupos de estudos existentes no curso, entre outros aspectos. Desse modo, iremos relatar sobre a nossa experiência frente à curricularização da disciplina Educação

das relações étnico-raciais, ocorrida recentemente na nossa instituição de ensino. Dentre os objetivos do presente trabalho, podemos citar: 1. Compreender a ausência da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Ciências Sociais como expressão da colonialidade; 2. Compreender o processo de curricularização da disciplina no contexto da Universidade Estadual do Ceará, seus desafios e potencialidades no modelo de ensino remoto; 3. Analisar os impactos da disciplina na formação das/dos estudantes a partir da perspectiva discente.

Através das reflexões de intelectuais como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Sueli Carneiro e Kabengele Munanga, constatamos, ao longo das aulas, a importância de lermos e aprendermos mais sobre o legado da intelectualidade negra para a atuação de futuras/os educadoras/es e cientistas sociais. Esta abertura epistemológica que a disciplina alcança é necessária para a formação de um quadro profissional comprometido com a educação antirracista, capaz de reconhecer as variadas expressões do racismo e construir metodologias de enfrentamento nas escolas e outros espaços educacionais.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A exclusão das populações negras e indígenas do sistema educacional é um problema histórico, que encontra formas de atualização na medida em que a sociedade brasileira, as formas de colonialidade e o racismo estrutural se complexificam. Ao longo dos séculos, criou-se leis e decretos que proibiram ou dificultaram o acesso de negros e negras às escolas. No caso das populações indígenas, a escolarização foi utilizada desde as missões com o objetivo de assimilação cultural das mais diversas etnias. As escolas diferenciadas indígenas, com currículo voltado à valorização da história e dos saberes ancestrais, ministrado por educadores e educadoras indígenas, tornou-se uma realidade apenas no início do século XXI com a garantia de algumas políticas públicas.

Em relação às populações negras, podemos citar alguns mecanismos da exclusão escolar que persistem na atualidade, tais como o atraso no processo de letramento, os índices de repetência e evasão, devido à dificuldade de jovens negros conciliarem a as demandas

escolares com a rotina de trabalho, a violência e a disputa territorial pelas facções que adentram o espaço escolar, entre outros. Tais mecanismos se revelam na desigualdade no nível de escolaridade entre brancos e negros no país.

Pesquisadores/as e intelectuais a exemplo de Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2019) e Silvio Almeida (2020) concordam quanto ao papel central que a educação formal e a escola possuem no enfrentamento ao racismo e na diminuição das desigualdades raciais e de classe no país. A luta do movimento negro e das lideranças indígenas ao longo do século XX impulsionou a elaboração de diversas leis para garantir o acesso das populações negras e indígenas a todos os níveis de ensino. Para isso, foram criadas a Lei de cotas nas universidades (Lei nº 12.711/2012) e as Leis nº 11.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas e universidades públicas e privadas.

As respectivas leis alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (MEC, 2008).

Garantir o ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino é uma importante conquista, fruto

da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. É importante lembrar que a educação sempre foi uma pauta central para as organizações negras brasileiras, desde os tempos das irmandades no final do século XIX, passando pela Frente Negra Brasileira na década de 1930 e o Movimento Negro Unificado no final do século XX.

Intelectuais e ativistas históricos do Movimento negro chamaram atenção, diversas vezes, para o racismo marcante do nosso currículo escolar. Nos livros didáticos e nas aulas de história, frequentemente as sociedades africanas só aparecem no contexto da escravidão. Os negros e indígenas brasileiros, não raro, ocupam o local do folclórico e do exótico, não sendo representados como sujeitos históricos partícipes. Poucos eram os docentes, até uma década atrás, que discutiam a produção intelectual negra ou incluíam, nas ementas escolares, acontecimentos históricos protagonizados por africanos escravizados no Brasil, a exemplo da Rebelião dos Malês, Revolta dos Búzios, Revolta da Chibata, Balaiada, Levante dos jangadeiros, entre outras.

As práticas pedagógicas adotadas no Brasil têm sua origem na filosofia ocidental e eurocêntrica. Os filósofos e intelectuais africanos, bem como os saberes ancestrais indígenas, são completamente desconhecidos das licenciaturas regulares. Segundo Lélia Gonzalez, importante intelectual, feminista e ativista do Movimento Negro, o conteúdo ensinado nas escolas precisa ser descolonizado:

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...] Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 1982, p. 90)

Em uma entrevista documentada no vídeo A marcha negra, ela afirma:

(...) O nosso herói nacional foi liquidado pela traição das forças colonialistas. O grande líder do primeiro estado livre de todas as américas, coisa que não se ensina nas escolas para as nossas crianças. E quando eu falo de nossas crianças, estou falando das crianças negras, brancas e amarelas que não sabem que o primeiro Estado livre de todo o continente americano surgiu no Brasil e foi criado pelos negros que resistiram à escravidão e se dirigiram para o sul da capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre e igualitária. Uma sociedade alternativa, onde negros e brancos viviam com maior respeito, proprietários da terra e senhores do produto de seu trabalho. Palmares é um exemplo livre e físico de uma nacionalidade brasileira, uma nacionalidade que está por se constituir. Nacionalidade esta em que negros, brancos e índios lutam para que este país se transforme efetivamente numa democracia (GONZALEZ. Vídeo A marcha negra, 1998).

Pensar em práticas educativas com base em uma educação antirracista, tal como foi proposta por Lélia Gonzalez, implica num trabalho de pesquisa exaustivo, uma vez que exige compreender a história do ponto de vista do subalternizado. O exemplo da abolição da escravatura é emblemático, nesse sentido. A historiografia que se tornou mais comum nas escolas, durante décadas, excluiu toda a dimensão de resistência e luta dos povos negros e indígenas, transformando as rebeliões do século XIX em mero apêndice da história oficial. Ainda há escolas que ensinam para os nossos jovens e crianças que a abolição da escravatura foi um ato voluntarista da princesa Isabel.

Desde a sua origem, o currículo reproduz para a educação básica o cânone da mestiçagem e da democracia racial, que dificultou os processos de reconhecimento e autodeclaração étnico-racial no Brasil. Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012), é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro e o indígena são difundidas. Por isso mesmo ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e o racismo e o

etnocídio sejam discutidos de forma mais aprofundada com vistas a sua superação.

A Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, portanto, tem como um dos seus objetivos principais contribuir para a descolonização do currículo e do saber. A educação é um dos principais instrumentos de combate ao racismo estrutural. Diante dessas reflexões introdutórias, cabe-nos perguntar: qual o impacto dessas leis para a formação de professores/as? Qual o impacto dessas leis nas universidades e no campo das Ciências Sociais? São perguntas que nos levam a indagações mais profundas sobre epistemologia e produção de conhecimento.

ROMPENDO COM A COLONIALIDADE DO SABER NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Historicamente, as bibliografias que formam o campo das Ciências Sociais no Brasil, seja no Bacharelado, ou nos cursos de Licenciatura, contribuíram para perpetuar a colonialidade do saber, presente nas universidades latino-americanas desde as suas origens. Nas últimas décadas, intelectuais latino-americanos como Anibal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2017), Silvia Rivera Cusicanqui (2010) e Walter D. Mignolo (2008), têm empreendido um importante trabalho de decolonialidade no campo das Ciências Sociais. No Brasil, tal exercício tem acontecido há muitas décadas, através dos trabalhos de intelectuais como Abdias Nascimento (2011) e Lélia Gonzalez (1979; 1988). O que explicaria a ausência de autores como Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos e tantos outros intelectuais negros nos currículos das Ciências Sociais?

Ao explicar as dimensões institucional e estrutural do racismo, Silvio Almeida afirma que as instituições sociais são atravessadas por parâmetros discriminatórios baseados na raça, conferindo desvantagens e privilégios. O racismo se articula a processos históricos, políticos, econômicos e ideológicos. É preciso tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas e políticas públicas (ALMEIDA, 2020, p. 48).

O racismo estrutural se reproduz por meio das instituições, da ciência, do currículo e da escola. Para compreender tal processo, é fundamental tecer algumas considerações a respeito do que se tem

compreendido por colonialidade do saber. O pensamento decolonial latino-americano tem nos mostrado que colonialidade e colonialismo são dois conceitos distintos, embora relacionados.

O colonialismo, como sistema de controle econômico e político, é mais antigo que a colonialidade. Esta, porém, é mais profunda e duradoura, se relacionando à forma como a organização do trabalho, a produção de conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da categoria de “raça”. Apesar do colonialismo preceder a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva na literatura, nos livros didáticos, na cultura, na autoimagem dos povos e em muitas outras dimensões da vida. Desse modo, o colonialismo está para as condições materiais de existência assim como a colonialidade está para as condições simbólicas, intersubjetivas e epistemológicas (CANDAUI, 2010; MIGNOLO; 2003).

A colonialidade do saber promoveu a repressão de outras formas de conhecimento não europeias, negando a produção de saberes dos povos indígenas e africanos, considerados como mágico, idolatria, bruxaria etc., tidos, dessa forma, como primitivos e irracionais. Nesse sentido, a colonialidade do saber se traduz em epistemicídio, uma vez que a ciência moderna não se permitiu conviver com nenhuma outra forma de saber e produção de conhecimento. Durante séculos, não houve coexistência, ou seja, a ciência ocidental desautorizou e invisibilizou a existência de outras epistemologias. Sobre essa dimensão da colonialidade, o autor Ramon Grosfoguel afirma:

O que conecta o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro) com o idolátrico “penso, logo existo” (Ego cogito) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermino, logo existo” (Ego extermino). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. O Ego extermino é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o Ego coquiro e o Ego cogito. (GROSGOQUEL, 2016).

Foram articuladas estratégias sistemáticas de eliminação e ocultamento dos saberes produzidos pelos povos originários. Lembremo-nos das considerações de Hegel na sua Filosofia da História, ao afirmar que no continente africano não havia história, estando os seus povos na infância da humanidade: (...) África não passa de um “rebento de selvageria, aquém da luz da história consciente” (HEGEL, 1980).

O debate também nos remete às reflexões de Frantz Fanon, que deu início ao questionamento em torno dos mecanismos psicológicos de identificação do colonizado com o colonizador. Na obra intitulada “Peles negras, máscaras brancas”, Fanon (2008) chamava atenção para a transformação que uma estadia na França podia gerar na mentalidade colonizada do negro antilhano: “O negro que conhece a metrópole é um semideus, volta radicalmente transformado”. E ainda, “a burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá” (FANON, p. 35). Fanon afirma estar se referindo não apenas à alienação do negro (mistificados), mas aos brancos, não menos alienados (mistificadores e mistificados).

Em 1978, Abdias Nascimento, um dos maiores representantes do movimento negro brasileiro, nos alertou para a forma pela qual os diferentes modos de colonialidade se articulam e se manifestam através daquilo que ele denominou de “bastardização da cultura afro-brasileira”:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilegio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da branquidão, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como

assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (NASCIMENTO, 2017, p. 111).

O movimento negro tem sido um dos agentes que mais têm provocado deslocamentos no campo da educação. A partir da definição dada por Gomes (2017), entendemos como movimento negro um conjunto de entidades, tais como grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo de superação do racismo e da discriminação racial, bem como de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil (GOMES, 2018, p. 23). Nesse sentido, os movimentos sociais, incluindo aqui o movimento indígena, são percebidos e analisados como atores políticos, produtores e agentes sistematizadores de saberes, que conta com a contribuição de pesquisadoras/es, artistas, educadores, lideranças comunitárias, entre outras.

Fazendo um breve mapeamento, esses foram algumas das pautas trazidas pelo movimento negro e que ganharam espaço nas discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Jurídicas e da Saúde: discriminação e desigualdade racial, crítica à democracia racial, a situação da mulher negra e a categoria interseccionalidade para compreender as desigualdades de gênero, classe e raça, juventudes e ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, africanidades, questões quilombolas, violência, genocídio e saúde da população negra (Idem).

Partindo deste horizonte teórico, importante afirmarmos que no campo das Ciências Sociais no Brasil, o racismo epistemológico e curricular começou a ser enfrentado com as leis 10.639/03 e 11.645/08 que impulsionaram uma transformação nos departamentos e colegiados pelo país, uma vez que os saberes docentes começaram a ser questionados dado o reconhecimento da nossa formação marcadamente eurocêntrica.

No curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, a disciplina passou a ser introduzida no curso de Ciências Sociais da UECE no ano de 2020, com a sua reforma curricular. Além de ter como princípio a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a disciplina também tem como objetivo ser um componente curricular de

extensão, haja visto o processo de curricularização da extensão universitária nas instituições de ensino superior do país, tal como prevê a resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, além do conteúdo teórico, a disciplina tem como objetivo promover o diálogo e a troca de saberes entre universidade, movimentos sociais e espaços educacionais formais e não-formais.

Dentre tantas observações a serem feitas, chamou-nos atenção o fato de muitos dos/das estudantes matriculados/das na disciplina serem do curso de Bacharelado. Ao indagarmos sobre o que motivou a escolha da disciplina, muitas/os alegaram que pretendiam compreender um pouco mais sobre a questão racial no Brasil e que se ressentiam de não conhecer autoras e autores negros brasileiros, sobretudo, aqueles/as que possuem interlocução com o campo da educação. Dito isto, uma das contribuições primordiais da disciplina analisada é descolonizar alguns referenciais teóricos para pensarmos as Ciências Sociais e o ensino de Sociologia nas escolas do ponto de vista de uma bibliografia afrocentrada.

Após realizada esta contextualização, podemos passar a refletir sobre a curricularização da disciplina Educação das relações étnico-raciais e os seus efeitos na perspectiva de licenciandas/os. Ao concordarmos construir coletivamente um trabalho sobre a nossa experiência na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, foi necessário ponderar sobre as possibilidades de convergência entre as duas narrativas discentes para o debate acerca da epistemologia das Ciências Sociais e suas implicações na formação de professores/as. Assim, utilizaremos a metodologia narrativa de pesquisa (PRADO; SOLIGO, 2007) para que possamos nos reconhecer na descrição de nossas vivências, ressaltando os seus aspectos mais significativos.

O ato de narrar é um elemento da pesquisa escolar que remete a dois pontos: o cotidiano, através das suas atividades vivenciadas rotineiramente e, em segundo lugar, a especificidade individual do ser que o narra (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2017). Será a partir desses recortes subjetivos e das narrativas de cada uma/um que conseguiremos organizar as nossas experiências com a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, a partir de agora, passaremos ao uso da primeira pessoa para dar vida às nossas

narrativas particulares enquanto estudantes do curso de Ciências Sociais e profissionais da educação em formação.

ENTRELAÇAMENTOS AFETIVOS E METODOLÓGICOS: O ESTÁGIO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Através de diários de campos produzidos durante as aulas e planejamentos, foi possível acessá-los para um melhor delineamento do que se propõe aqui. Foi por meio destes documentos que se pôde perceber questões como: o que as/os alunas/os colocavam em discussões, a quantidade de estudantes presentes, sugestões de filmes, vídeos e outras mídias que se relacionavam com as aulas. O trabalho de um estagiário docente, enquanto pesquisador, demanda outras necessidades. Assim, era preciso me preparar para as aulas, além de me manter atualizado sobre os possíveis temas que poderiam surgir. Recorrendo a Bakhtin (2010), é possível afirmar que se construiu uma *memória do futuro*, o que vem a contribuir para minha formação enquanto docente e pesquisador. Para isso, é importante elencar alguns pontos sobre minha trajetória que contribuam para a construção dessa memória tecida por elementos/momentos anteriores à realização do estágio docente.

Enquanto estagiário docente do curso de mestrado em Sociologia da UECE e egresso do curso de licenciatura em Ciências Sociais da mesma universidade, fui tomado por saudosismo e alegria ao me deparar com a oportunidade de poder contribuir numa disciplina da graduação. É de grande relevância constatar que ainda em minha graduação a discussão epistemológica/teórica durante o curso possuiu uma lacuna em relação a autoras/es negras/os, apesar da importância dessa intelectualidade para o campo das Ciências Sociais. Devido a essa lacuna, decidi construir em meu trabalho de conclusão de curso (TCC) a partir de uma bibliografia que trouxesse essas referências, demonstrando o constante apagamento e silenciamento dessas/es pesquisadoras/es na formação da/o licenciada/o em Ciências Sociais.

CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO PROFESSOR EM FORMAÇÃO E PESQUISADOR

Construindo o meu percurso enquanto estagiário docente no mestrado em Sociologia, a experiência como colaborador em uma disciplina optativa sobre relações étnico-raciais e educação me permitiu que acessasse temas, textos, discussões que enquanto pesquisador já eram próximas a mim, tornando assim mais proveitoso os momentos construídos durante o semestre. Nas narrativas que seguirão, isto ficará mais evidente. Para Prado e Soligo (2007) é importante trazer narrativas que compartilhem o registro formal destas experimentações, pois há um papel educador em uma geração futura de educadoras/es, além de colaborar num constante aperfeiçoamento educacional sobre a sua vivência educacional e profissional.

Ao buscar acessar autoras/es negras/os que já fizessem parte de minha bibliografia de pesquisa, pude colaborar em momentos das aulas com discussões que estavam para além da ementa já planejada por mim e pela professora responsável pela disciplina. Assim, é possível notar que estas lacunas colocadas anteriormente se dão por um apagamento sistemático desde o ensino básico (fundamental e médio), que me fizeram repensar o que eu entendo e planejo na docência no seu sentido político. Ora, a escolha ou recusa de determinada/o autora/or para compor a bibliografia de uma disciplina, significa, em linhas gerais, qual saber que você considera válido para ser apresentado à turma. Sergio Tavolaro e Manuela Ledo (2015) demonstram como o campo das Ciências Sociais é formado por tensões epistemológicas que conotam a uma disputa política pelo poder científico (TAVORALO; LEDO, 2015). Neste sentido, buscando descolonizar o saber (MIGNOLO, 2005; GROSFUGUEL, 2012) e minha prática enquanto estagiário docente, foi possível, conjuntamente, construir uma perspectiva educativa em diálogo com importantes referenciais teóricos do movimento negro.

Além disso, houve neste espaço online do ensino remoto uma oportunidade a mais de aprendizagem enquanto estagiário (no sentido de futuro professor), e como pesquisador (enquanto mestrando). Essa nova realidade de aulas remotas também se fazia presente em minha pesquisa e me ajudava a tentar, minimamente,

ver como possíveis metodologias poderiam ser repensadas para executá-las. Observa-se então a interlocução entre os dois papéis que assumia na disciplina.

Na verdade, estes *dois papéis*, que assim chamo, na verdade estavam intrinsecamente interligados. Não se pode dissociar ambas responsabilidades e funções ali propostas. Essa dupla interface contribuiu numa perspectiva de melhoramento de metodologias ativas de ensino, reflexão da minha prática docente e, como coloca Demo (2005), veio também a interferir na consciência crítica. Para isso, é preciso reconhecer como ambas as atuações devem estar num lugar de incômodo. Ora, enquanto pesquisador, sempre estamos buscando uma pergunta de partida a ser respondida, já enquanto docente, buscamos maneiras comprometidas de ensinar, o que nos coloca em situações/momentos de esforço contínuo. Logo, existiu uma convergência entre estes *papéis* enquanto estagiário docente.

Ainda discutindo sobre a pesquisa enquanto um dos pilares da formação do cientista social, seja do Bacharelado ou da Licenciatura, foi proposto uma investigação empírica inicial sobre políticas de cotas onde as/os estudantes deveriam entrevistar, em condições virtuais, pessoas favoráveis ou contrárias a esta política. A atividade tinha como um de seus objetivos despertar o interesse científico nas/os estudantes, para que pudessem entrelaçar as teorias, discussões, hipóteses que trouxemos ao longo do semestre através de autoras/es que discutiam temáticas diversas, tais como o epistemícidio dos saberes afrodiáspóricos, através de Sueli Carneiro (2005), a história do movimento negro no Ceará na perspectiva de Joelma Gentil Nascimento (2012), as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (DIAS, 2005; MADEIRA, 2012), educação intercultural e as escolas indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012), entre outras.

Assim, tivemos narrativas interessantes e opiniões impopulares sobre as cotas raciais que acirrou o debate, que foi dividido em duas aulas devido à quantidade demasiada de informações provenientes de suas pesquisas. Logo, então, percebi como a pesquisa científica deve ser estimulada desde a graduação para que se possa ser um exercício de auto reflexão voltado à formação docente. Dado que a pergunta inicial de qualquer pesquisa científica é definida a partir do interesse da/do pesquisadora/or, podemos ter uma realidade infinita de percepções, discussões, temas de pesquisa sobre

educação que contribuam com rigor (no seu sentido de melhoria) no processo de formação docente dessas/es estudantes.

Além disso, Habermas (1982) coloca a pesquisa como um fenômeno político, por mais que possua característica de sofisticação técnica. Sendo a mesma não neutra e ao chegar a uma resposta desconfortável, pode se existir uma tomada de consciência sobre o que estava sendo procurado. Assim, enquanto pesquisador, no momento do estágio docente, pude refletir sobre práticas/metodologias/discussões que podem vir fazer parte de meu futuro exercício de educador. Adensando ainda mais as reflexões propostas aqui, é importante notar as especificidades que fizeram parte da minha experiência enquanto estagiário docente na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais.

O OLHAR DA SALA DE AULA ONLINE: O GOOGLE MEET ENQUANTO ESPAÇO DE DEBATE

Segundo Benjamin (1994) uma boa narrativa não deve ser considerada pelas escolhas de palavras, mas sim pelo que se viveu e presenciou no que se tem a descrever a fim de que se perceba as limitações e possibilidades desta experiência. Além do papel educador que a narrativa apresenta (SOBRAL, SOLIGO E PRADO, 2017), é importante percebê-la pelo seu papel de demonstrar as particularidades do momento, sem invisibilizar o que se considera importante no que se viveu em adição à formação de saberes experienciais (TARDIF, 2012).

A grande *novidade* do ano de 2020 foi vivenciar o ensino remoto. Com a suspensão das aulas devido à pandemia de Covid-19, escolas e universidades precisaram se adaptar às aulas via plataformas online, como Zoom, Google Meet, entre outros. Na disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, nos encontrávamos semanalmente, pelo Google Meet, para que se permitisse gravar as aulas para alunas/os que não pudessem participar do encontro.

A flexibilização das aulas neste momento de pandemia foi imprescindível. Não era possível exigir leituras, trabalhos, ensaios longos num momento delicado para muitos/as de nós. Chegamos à marca de 449.858 mil mortes ocasionadas pelo coronavírus, o que causou/a temor e inúmeras incertezas. A realidade no

Ceará também é alarmante: 19.848 óbitos no estado, segundo o IntegraSUS. Mediante a isso, foi preciso compreender que o presente tempo histórico nos impunha alguns limites, mas, por outro lado, as tecnologias digitais nos proporcionou encontros que nos parecem mais difíceis de serem realizados na modalidade presencial. Como exemplos podemos citar: a presença de professoras/es quilombolas de outras cidades do Ceará, representantes estudantis, integrantes de comunidades indígenas do interior do estado do Ceará e até mesmo de outros estados brasileiros. Na ocasião, tivemos a participação de duas lideranças indígenas do povo Truká, localizado no sertão pernambucano.

Alguns dos aspectos mais intrigantes que podem ser elencados nesta experiência como estagiário docente foram: a) geralmente as/os estudantes não se sentiam à vontade para ligarem suas câmeras, o que distanciava as nossas discussões; b) o chat do Google Meet era utilizado de forma considerável durante as aulas, já que muitas/os estudantes se recusavam, por questões pessoais e domiciliares, de falar pelo microfone; c) as perspectivas em relação ao uso de instrumentos tecnológicos também foi um fator interessante percebido durante o semestre a partir das apresentações realizadas por slides. Existia uma criatividade em diversos momentos protagonizados pelas/os alunas/os, com cores vibrantes, gráficos, tabelas e imagens; d) esforço teórico das/os estudantes na avaliação final, que consistiu em um ensaio livre sobre um dos temas ou teóricos/a abordado/a ao longo do semestre e, por último, e) a diversidade de temas/discussões trazidos pelas/os estudantes sobre educação e sua interlocução com as relações étnico-raciais, tais como apropriação cultural, história do movimento negro, branquitude, políticas públicas educacionais para população negra, literatura, teatro experimental do negro (TEN), epistemícidio e afrofuturismo.

NARRATIVA DISCENTE DE ENFRENTAMENTO À INVISIBILIZAÇÃO DE AUTORES/AS NEGROS/AS

A partir do meu processo de reconhecimento enquanto mulher negra, destaco que a escola foi um dos “colaboradores” para esse enfrentamento pessoal. Com base nas minhas observações como educanda na universidade, construo a minha argumentação a partir

da contextualização de autores/as negros/as inseridas/os nas disciplinas. A importância desse diálogo traçado a partir da interação entre docente e discente foi necessário, revelando alguns aspectos, entre eles, o questionamento sobre a hegemonia dos referenciais acadêmicos brancos/as e europeus. Tal problemática também se fez presente na disciplina de Literatura, a partir de uma discussão levantada pela autora Regina Dalgastagnè, com o texto “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea” (2008), onde ela aborda sobre os corpos estereotipados na Literatura contemporânea, em sua maioria, de pessoas negras.

Partindo dessa análise, é problemática a quantidade de autores/as negros/as que são excluídos/as das ementas. Autores/as negros/as dificilmente são citados/as na academia ou na escola, por exemplo, limitando-se aos autores consagrados como Monteiro Lobato, Guimarães Rosa, Cecília Meireles etc. Sobre esse aspecto, podemos considerar o quanto a branquitude (CARDOSO, 2010) é estruturante de disciplinas e diversos campos do saber.

Recorrendo a Lourenço Cardoso, é importante frisar como historicamente a branquitude tem sido considerada como padrão, ao mesmo tempo em que ela esteve ausente do campo de pesquisa das relações raciais. O autor nos mostra como o branco passou a ser objeto de estudo, já que, a negritude sempre esteve no centro do debate sobre a questão racial no Brasil. A posição desse indivíduo branco deve ser considerada um local de poder, pois há uma construção racial/social que favorece esse sujeito. Portanto, adentrar nesses estudos colabora para compreendermos os privilégios das pessoas brancas em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. Dessa forma, compreendemos o quanto é indispensável que haja essa discussão na universidade e nas escolas, para que os indivíduos que se favorecem dessa condição estejam “conscientes” ao reconhecerem seus privilégios. O autor faz uma referência sobre essas abordagens:

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo (CARDOSO, p. 2010).

Outra pesquisadora com contribuições nesse tema é Ruth Frankenberg, que define a branquitude como “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKENBERG, 1999; PIZA, 2002). Buscando informações sobre a autora, observo como ela contextualiza os privilégios dos indivíduos brancos e em relação aos outros corpos. A mesma analisa que pessoas brancas possuem privilégios estruturais raciais (FRANKENBERG, 1999).

Viabilizando as indagações feitas a partir desse contexto, é possível observar como essas situações estão instauradas na realidade e no convívio social. Portanto, a partir desses pontos levantados, notamos como a/o branca/o se torna o padrão aceito socialmente (CARDOSO, 2010). A relevância de se discutir em sala de aula a branquitude e o seu pacto narcísico (BENTO, 2002), está na nossa busca em romper com a homogeneidade da construção do saber e na compreensão da ausência de autores e intelectuais afrodiáspóricos na bibliografia dos cursos no Ensino superior.

A PESQUISA NARRATIVA: PERCEPÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS

Diante das temáticas trazidas em sala, através de Munanga (2019), foi construída uma pesquisa empírica inicial sobre mestiçagem e as cotas. A questão que levanto é como esses indivíduos, que tiveram sua negritude negada ao longo da vida, e não se reconhecem como sujeitos negros, são lidos pela sociedade. Percebemos como essa colonialidade do ser pode ser difícil de ser enfrentada, pois, ao aceitar e afirmar a sua negritude, o indivíduo precisa lidar com experiências regressas, que muitas vezes envolvem traumas, lutas, questionamentos e ancestralidade.

Dessa forma, percebendo a necessidade de conhecer e aprofundar leituras que estavam disponíveis para a turma, um dos momentos que me senti mergulhada totalmente na disciplina foi a pesquisa estabelecida sobre cotas. Nesse estudo, observo o quanto o nosso papel de professor/a pesquisador/a em formação pode ser interativo. Outra situação que acho importante ressaltar é como o indivíduo, durante o seu processo de reconhecimento racial,

inúmeras vezes pode ser questionado sobre a sua cor ou ter a sua identidade contestada. Tais processos reafirmam o impacto da ideologia da mestiçagem e do fenômeno da pardalização no Brasil e em estados como o Ceará. Em um país onde a mestiçagem é pouco discutida, a disciplina de Educação das relações étnico-raciais, junto à disciplina de Antropologia, veio contribuir para o aprofundamento de reflexões acadêmicas a respeito do tema, com a ajuda de pesquisa e referenciais teóricos específicos. A pesquisa sobre cotas permitiu que esse processo ocorresse, mas, devido à pandemia, as entrevistas foram realizadas no formato online, seja pelo google meet ou por redes sociais.

É fundamental que as perguntas sejam elaboradas pelos entrevistadores, para além do que está escrito no papel, pois essa limitação pode neutralizar a entrevista e inibir a fluidez das respostas. Na minha experiência pude conversar através de redes sociais com quatro pessoas (foi sugerido essa quantidade), sendo dois cotistas e dois não cotistas. Um dos fatores que mais me chama atenção é o discurso de quem não concorda com as cotas raciais, pois essa fala se destaca na seguinte frase “Somos todos iguais, não há diferença entre negro e branco” (sic), mas notamos que a realidade condiz de forma totalmente diferente.

Na hipótese de que Magnoli se refere somente à eliminação sociopolítica, o que não é explícito em seu texto, isso também não seria possível, porque as cotas, de acordo com a Lei Federal 12.711/12, beneficiam os pretos, os pardos, os indígenas e os brancos oriundos de escolas públicas de acordo com a renda familiar. Tal fato torna insustentável a defesa da ideia de que essas cotas são somente raciais. Com efeito, são todas cotas sociais, uma vez que todos os problemas da sociedade são sociais, o que invalida a oposição entre cotas raciais e cotas sociais (MUNANGA, 2019).

Ficou evidente em várias entrevistas realizadas pela turma a percepção de que as cotas raciais estariam “privilegiando” as pessoas negras. Porém, avalio que essas mesmas pessoas, que são contra essa especificidade das cotas (raciais), são as mesmas que aceitam as cotas sociais. A fala desses entrevistados corrobora com a falsa oposição entre cotas raciais e cotas sociais, identificada por

Miunanga (Idem). Para este autor, toda cota racial é social, uma vez que o racismo é um problema estrutural da sociedade brasileira. Além disso, como prevê a Lei de cotas, não apenas pessoas negras são contempladas, mas pardos, indígenas e pessoas brancas oriundas de escolas públicas.

Observamos que a quantidade de alunos negros nas universidades públicas vem aumentando. As cotas raciais são oportunidades, são portas abertas e um direito, que em outros momentos fora negado para essas pessoas. As cotas não são fixas, são transitórias. A Lei 12.711 foi sancionada em agosto de 2012, porém será avaliada em 2022, quando terá dez anos de vigência, ou seja, o governo precisará repensar se dará continuidade à lei de cotas. Nesse cenário, a disciplina Educação das relações étnico-raciais vem contribuir para subsidiar pesquisas e reflexões acadêmicas que possam produzir diagnósticos sobre a situação dos cotistas na universidade.

Os processos de descolonização, por outro lado, não se dá apenas com políticas afirmativas. É importantíssimo a presença de políticas valorativas complementares. Portanto, recordando minha trajetória escolar, embora a instituição tenha sido importante para o meu processo de reconhecimento enquanto uma jovem negra, não tive acesso a autores/as negro/a. Posso considerar como poderia ter sido enriquecedor o acesso a esses/essas autores/as. Diante dessas problemáticas, acredito que a introdução desses literários/as negras/os, entre outros, fazem efeito em uma educação propriamente antirracista (MUNANGA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer as duas perspectivas discentes, buscamos chamar atenção para uma experiência até então inédita no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará. Uma das questões que se tornou importante para a discussão aqui apresentada foi o desafio de adaptar a disciplina para o modelo de ensino remoto, através de aplicativos de chamada de vídeo, que, embora permitam algumas funcionalidades, limitavam a socialização entre nós. Por outro lado, tivemos a oportunidade de ouvir sobre a experiência educacional de pessoas de outros Estados e conhecer outras experiências que não seriam possíveis no ensino presencial.

A nossa educação ainda é marcadamente eurocêntrica e sua origem encontra-se na universidade, em especial, na formação de professores. A disciplina Educação das relações étnico-raciais proporciona, além de conhecimento e conteúdo teórico, a troca de experiências, as narrativas de si, a revisão de memórias afetivas ou dolorosas, processos de autoidentificação racial, entre outros. Dentre os momentos mais importantes de compartilhamento de saberes durante o semestre, podemos citar a roda de conversa com educadoras indígenas e antropólogos sobre a educação escolar indígena. Além desta, outros momentos e iniciativas são percebidas como importantes para a formação da/do estudante, tal como a pesquisa realizada sobre as cotas raciais nas universidades, na qual os/as estudantes realizaram uma breve pesquisa com aplicação de questionário.

O processo de rompimento com o elitismo e a colonialidade acadêmica requer um trabalho árduo, pois desde crianças e até a vida adulta são reproduzidos conceitos racistas, que são camuflados, ou até mesmo escancarados de diversas maneiras. Dito isto, a disciplina Educação das relações étnico-raciais contribui para o processo de decolonialidade do campo das Ciências Sociais, ainda que este seja um processo que só se torna efetivo em diálogo com outras disciplinas, grupos de estudos, projetos de pesquisa e ações de extensão.

Sabemos o quanto o ensino remoto é limitado e problemático, mas as tecnologias digitais possibilitaram interações e parcerias com pesquisadoras e educadores/as de outros estados e instituições de ensino, o que seria improvável no seu formato presencial. A partir das rodas de conversa, vislumbramos as potencialidades da educação intercultural intermediada pelas tecnologias digitais. Precisamos nos apropriar criticamente desses recursos para fortalecermos o aquilombamento dentro da própria universidade. Um aquilombamento que cresce em tempos de conectividade digital rasurando fronteiras pedagógicas e políticas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. USP, 2005

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2005

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: A supremacia racial e o branco anti-racista. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. 2010.

DIAS, Lucimar. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Ministério da Educação, 2005.

DUSSEL, Enrique. **The Invention of the Americas**. Nova Iorque: Continuum, 1995.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Revista Isis Internacional, Santiago, v. 9, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. **El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon**. Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, n. 16, p. 79-102, jan.- jun. 2012. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=39624572006. Acesso em: 24 maio. 2021.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos**: difractando experiências narrativas de investigación. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n 2, mayo 2015.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. Revista brasileira de ciência e movimento, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura Angélica. **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas: Átomo e Alínea, 2007.

M LÜDKE e M. E. D. ANDRÉ. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Zelma. **As relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 em Fortaleza/CE.** Revista Políticas públicas, São Luis, Vol. 16, n. 2, 2012.

MERTON, R. **A ciência e a estrutura social democrática.** In Ensaios de sociologia da ciência. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/editora 34, 2013.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires-Argentina: CLACSO, 2005. p. 33-49. Colección Sur Sur. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVORALO, Sérgio B. F.; LEDA, Manuela Corrêa. **Ciências Sociais e perspectivas não-hegemônicas:** Apontamentos acerca de um embate. Temáticas, Campinas, 23, (45/46): 07-24, fev./dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes, Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007.

SAID, Edward. **Culture and Imperialism** (Nova Iorque: Vintage Books). [Edição em português: 1995 Cultura e imperialismo (São Paulo: Companhia das Letras)].

_____. Edward. **Orientalism** (Nova Iorque: Vintage Books). [Edição em português: 1990 Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente (São Paulo: Companhia das Letras)].

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero do discurso. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SOBRAL, Adair; SOLIGO, Rosaura Angélica; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações**. Nonada: Letras em Revista, Porto Alegre, n. 28, v. 1, p. 174-193, maio de 2017.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** / Neusa Santos Souza – Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

“LONGE DA ASA DOS PAIS”: APONTAMENTOS SOBRE A SOCIABILIDADE JUVENIL NO ÂMBITO DO INTERNATO ESCOLAR

Hildon Oliveira Santiago Carade

INTRODUÇÃO

O trabalho enseja algumas reflexões sobre a interface entre juventude e educação, a partir do relato da experiência de estudantes, na faixa entre 13 e 18 anos de idade, em regime de internato, em uma instituição pública de ensino. Para tanto, tenho como *locus* de pesquisa o Instituto Federal Baiano, *campus* Santa Inês, cidade de perfil agropecuário, situada na região sudoeste do estado da Bahia, cerca de 280 km da capital Salvador.

A realização dessa pesquisa está eminentemente atrelada a minha trajetória e prática pedagógica no *campus* Santa Inês, marcada por uma relação bastante afetuosa e empática com os alunos. Na qualidade de professor de Sociologia, entrei na instituição no apagar das luzes do ano de 2016 e, talvez, movido pela minha imaturidade na arena educacional (o cargo de docente no IF BAIANO é a minha segunda experiência profissional, sendo que a primeira havia sido apenas de seis meses), e por certo idealismo educacional, pautado na leitura de obras como as de J. J. Rousseau e de Paulo Freire, que enfatizam a importância dos saberes informais no trabalho pedagógico e de uma educação interativa, espontânea e divertida, me deixei contagiar pela sociabilidade juvenil, participando ativamente das conversas e intrigas dos estudantes; dos seus divertimentos nas horas vagas; e de suas festas fora dos espaços escolares.

Em verdade, para além do meu interesse diletante em torno das chamadas pedagogias democráticas, o próprio *modus operandi*

da Antropologia, área na qual me doutorei, me guiaram nesse trajeto rumo a uma relação mais paritária com os alunos. Desde a graduação em Ciências Sociais venho estudando etnograficamente as práticas juvenis no âmbito de políticas sociais, mais especificamente a “juventude dos projetos”, ou seja, os atores das periferias da cidade de Salvador que se engajavam em projetos de escolarização informal e/ou profissionalizante. Foi como que um capricho do destino eu ter me tornado professor exatamente de sujeitos da faixa etária com a qual havia comungado anos de pesquisa, uma vez que, idealmente, havia me preparado para uma trajetória profissional no âmbito do magistério superior, o que me faria ter contato com estudantes de idades mais avançadas.

Sendo assim, já havia em mim certa disposição empática para com os adolescentes, algo que naturalmente fluiu no meu contato com eles na escola, contato este que aos poucos foi transpassando os limites da sala de aula. E é aí que eu chego ao internato escolar. Foi a partir de uma relação de afeição que eu criei com uma turma de 3º ano do curso técnico integrado em Agropecuária (o *campus* Santa Inês também oferece os cursos de Zootecnia e de Alimentos), que passei a frequentar as dependências da residência estudantil masculina em meados do ano de 2018. Eu tinha uma imagem do internato como um lugar opressor, um palco perfeito para a injustiça, a tortura de cunho psychologizante e as práticas de *bullying*. Tal retrato havia sido decantado em mim pela leitura de romances como *O Ateneu*, de Raul Pompeia, e *Doidinho*, de José Lins do Rêgo; e pela apreciação de obras cinematográficas tais como *Clube do Imperador*, de Michael Hoffman, e *Napola: antes da queda*, de Dennis Gansel.

Assim, tal não foi a minha admiração em encontrar uma realidade que escapava aos olhos da equipe dirigente, e do meu próprio senso comum, um lugar onde os estudantes se refugiavam do cotidiano tortuoso do ensino integral, onde eles, livres do julgamento dos professores, podiam ser eles mesmos. Inadvertidamente, por um tempo, passei a me comportar como os internos. Ao fim das aulas do turno matutino, em vez de deixar minha mochila na sala dos professores, como meus colegas faziam, e ir logo em seguida ao refeitório para almoçar, onde funcionários da casa esperavam pela refeição em uma fila distinta da dos alunos, eu acompanhava os adolescentes e jogava meus pertences em alguma cama do quarto

que eu mais frequentava, para no momento seguinte permanecer na companhia deles no horário do almoço. Esse simples deslocamento, essa ação banal de me colocar em outro lugar, abriu meus olhos para o quanto esse ritual de comensalidade era uma plataforma para a visualização de hierarquias sociais que, inconscientemente, eu estava bagunçando. Geralmente, nas grandes mesas do local, estudantes sentam-se próximos a estudantes; professores com outros professores; técnicos administrativos com técnicos administrativos; e funcionários terceirizados com funcionários terceirizados. A propósito, esta última categoria parece ter uma mesa que lhe é própria: a localizada na porta da saída. Talvez porque sejam os primeiros a almoçar, porquanto tenham que organizar a fila de estudantes e demais trabalhadores, e os últimos a sair. Ademais, é sempre com certo constrangimento – pedindo licença e com a cabeça baixa – que um aluno se dirige a uma cadeira vaga numa mesa composta apenas por professores, nas ocasiões em que não consegue encontrar um lugar entre os seus.

Mas foi quando recebi uma advertência da Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), em relação a minha presença nas dependências do alojamento estudantil, que realmente vim a enxergar o quanto minha postura era insólita naquele lugar. Através de um memorando endereçado a minha chefia imediata, o coordenador da referida pasta “denunciou” a ilicitude do meu comportamento, de acordo com o seu entendimento do regimento interno. Este proíbe os alunos internos de receberem visitas em seus quartos. Através também de um comunicado me defendi, questionando até que ponto eu, professor dos estudantes, poderia ser considerado uma visita em meu próprio local de trabalho. Após uma acalorada discussão com meu chefe imediato, na qual ele sustentou o argumento de que os pais poderiam se sentir incomodados com a minha constância no ambiente do internato, e eu retruquei argumentando que ele não poderia falar em nome deles, a coordenação de ensino terminou não oferecendo nenhuma resposta a minha comunicação, o que me fez declarar o assunto como morte e enterrado. Entretanto, algo havia despertado em mim: diante a tantos incômodos e críticas a respeito da minha proximidade com os alunos, uma relação tida como espúria pela maioria de meus colegas, percebi que eu estava tendo contato

com algo precioso, e também perigoso, que talvez ajude a compreender a tumultuada relação entre juventude e educação.

Passei os anos de 2019 e 2020, literalmente, ruminando a ideia de desenvolver uma pesquisa sobre o internato escolar. Lendo textos sobre o assunto aqui e acolá, fui aos poucos entendendo o estranhamento produzido pela minha conduta, e o porquê ela era tão incompreendida – não era apenas por eu ser um professor gay assumido mantendo relações privadas com estudantes do sexo masculino, como os próprios alunos pensavam. Todavia, foi durante a pandemia do novo coronavírus que consegui o distanciamento necessário para empreender um estudo mais objetivo sobre a temática – distanciamento não apenas geográfico (uma vez que as aulas presenciais se encontram suspensas), mas também emocional. E eis aqui uma tentativa de demonstrar, a partir da minha própria trajetória, como o internato escolar interage com a biografia dos estudantes, concebendo-o não apenas como uma modalidade de escolarização, mas também como um ideal ou estratégia de vida.

DESENVOLVIMENTO

Esta é uma pesquisa descritiva de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa, cuja produção de dados se dará no período de um ano. Para tanto, dos cerca de 170 alunos em regime de internato no IF Baiano *campus* Santa Inês, estou aplicando para a sua totalidade um questionário, de natureza quantitativa, com o fito de traçar um perfil estatístico do alunado, em relação às suas inscrições de classe, raça e gênero. Esse questionário também está sendo utilizado para coletar dados sobre a percepção dos estudantes acerca do internato, a partir de perguntas com respostas simples do tipo “sim” ou “não”.

Desse universo, a ideia inicial era selecionar uma amostra de cerca de 24 alunos (12 do sexo masculino; e 12 do feminino), o que representa a cifra de um estudante para cada quarto dos alojamentos masculino e feminino (são 24 quartos no total), para a realização de entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de capturar a compreensão que os estudantes têm da sua experiência no internato e como ela se correlaciona com suas histórias de vida.

As entrevistas estão sendo realizadas em formato remoto – ou por ligação telefônica ou por chamada de vídeo – em virtude da necessidade de manutenção da medida de isolamento social, haja a vista a crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus. O roteiro da entrevista foi pensado para captar o entrelaçamento entre o internato escolar e a biografia dos atores, entretanto, propositalmente, manteve um caráter extremamente aberto, no que diz respeito ao sequenciamento das perguntas, tentando deixar o entrevistado falar sobre os assuntos que mais o tocam. Para tanto, estou utilizando técnicas da psicanálise, quando esta nos convoca a apurarmos nosso senso de escuta como uma possibilidade de captar a fala através das associações livres. Nesse sentido, venho me amparando, tanto na minha prática pedagógica quanto no desenvolvimento desta pesquisa, no que a psicanalista Rose Gurski (2019) chama de *escuta-flânerie*: ao nos colocarmos na posição de *flâneur*, alegoria que Walter Benjamin recupera da poesia de Charles de Baudelaire, nos transformamos em uma espécie de catadores de restos habilitados a perceber detalhes e cenas apenas capturadas em uma temporalidade mais vagarosa, em uma clara contraposição ao ritmo efervescente da Paris do século XIX (ou à rotina alucinante da burocracia escolar). De acordo com a autora, a escuta dos sujeitos em outros espaços que não a clínica padrão – no meu caso, que não a sala de aula – nos permite o compartilhamento de uma fala mais livre e mais implicada com o tempo de cada um. Assim, o catador de restos é aquele que, a partir do que seria descartado ou refutado, oferece um espaço para a formulação de novas narrativas acerca das mesmas coisas. No meu caso específico, trata-se de recuperar o verdadeiro sentido da escola através das práticas informais dos sujeitos, práticas estas geralmente negligenciadas por grande parte dos trabalhadores da educação, algo lamentado por Paulo Freire:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade

ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (Freire, 2011, p. 62).

No momento, a pesquisa se encontra em andamento – foram aplicados os questionários quantitativos e realizadas 16 entrevistas; e conta com a aprovação do Comitê de Ética do IFBA, com CAAE nº 37136320.1.0000.5031. Além dos dados coletados nas entrevistas, elaborei pequenos diários de campo com observações de caráter autoetnográfico, que recuperam toda a minha experiência de convívio informal junto aos adolescentes no alojamento estudantil, entre os anos de 2018 e 2019. Basicamente, eu costumava me encontrar com eles no interregno entre o fim das aulas do período matutino e o recomeço das atividades de ensino no turno vespertino; e no período noturno, quando íamos jantar no refeitório, e depois nos dispersávamos por entre as acomodações da residência, enquanto eu esperava o horário da minha aula na Licenciatura de Ciências Biológicas.

Desde esse tempo, fui me conscientizando a respeito da importância do internato escolar, para além do seu caráter assistencialista e promotor de uma oportunidade educacional. A grande maioria dos estudantes é descendente de pequenos e médios produtores rurais da região do Vale do Jequiçá, que abarca cidades como Laje, Mutuípe, Jiquiriçá, Ubaíra, Brejões, Jaguaquara, Lajedo do Tabocal e Santa Inês, que é a sede do *campus* do IF BAIANO, dentre outras. Já nessa época, em conversas informais, percebi que a estadia na instituição equivalia a uma experiência de ruptura na trajetória de muitos dos alunos ali presentes. Explico. Ruptura com um cotidiano dividido entre a ocupação laboral no campo e as tarefas domésticas, um período em que a escola era tão somente mais uma atividade que os sujeitos precisavam dar conta. Agora, no Instituto Federal, a escolarização surgia como o centro gravitacional da vida desses indivíduos e junto com ela um tipo de convívio que não era tão importante no tempo em que eles moravam com os pais, a saber, o convívio diuturno com os seus pares. Ao não me resignar em permanecer na sala dos professores, encontrei na residência estudantil uma espécie de cidade adolescente, que era mais bem compreendida pelos vigilantes, instrutores de alunos, funcionários do refeitório e da limpeza do que necessariamente pelos docentes e pedagogos da casa. Isto porque, da equipe dirigente, os internos mantinham um maior contato

com aqueles situados na hierarquia mais baixa da organização. Só mesmo esse contato mais informal, que se dá nos interstícios da instituição, fora do campo visual da maioria dos sujeitos que ali se encontram, pode explicar o que, em várias ocasiões, os estudantes me confessavam: preferir relatar suas demandas psicológicas ao “tio” [vigilante] ou à “tia” [funcionária da cozinha] a consultar o psicólogo lotado na Coordenação de Assuntos Estudantis.

A importância da sociabilidade juvenil me fez reencontrar certos clássicos da sociologia. Vejamos agora o primeiro. Ao iniciar o seu *The adolescent society*, James Coleman (1961), sociólogo americano da escola estrutural-funcionalista, traça algumas reflexões sobre o trabalho educativo realizado pelas sociedades altamente industrializadas e diferenciadas em comparação com as formações sociais agrícolas estáveis. De acordo com ele, nas últimas, o ato de educar assemelha-se a um processo tão natural como aprender a andar e a falar, uma vez que o grande problema dessa formação social é simplesmente a sua reprodução em si mesma, o que significa dar aos sujeitos imaturos os valores, hábitos e habilidades de seus progenitores. Em contrapartida, na sociedade industrial a educação passa a ser uma tarefa com ares de maior complexidade. Em sua visão, a sociedade industrial viu emergir dentro de suas sendas o fenômeno da segregação entre as classes de idades, e os aparatos escolares desempenham um papel formidável nesse processo. Para o sociólogo americano, a separação de nossos filhos em escolas – que tomam cada vez mais funções e atividades extracurriculares – por um período de treinamento maior, vem tendo um efeito singular no pupilo de idade preparatória. Ele se encontra separado do resto do mundo, forçado internamente em seu próprio grupo de pares, obrigado a desempenhar toda sua vida social com outros da mesma idade.

Pegando esse insight de Coleman (1961) e trazendo para a seara dos estudos sobre o internato escolar, percebemos que há uma certa negligência por parte da literatura em considerar essa dinâmica da sociabilidade juvenil, quando da análise dessa modalidade de ensino/aprendizagem. A ênfase desses estudos tem sido nos aparatos disciplinares das escolas, e os processos de mortificação do eu causados por eles, em detrimento do mundo propriamente adolescente.

A conversão do adolescente em estudante interno traz consigo uma série de modificações na história de vida dos sujeitos que adentraram nesta modalidade de ensino. Não raro, este momento significa a primeira grande partida da casa dos pais, rompendo, assim, os laços primários ensejados no seio da família. Representa, também, o desafio de conviver com as diferenças e com a perda da privacidade. Por ser um lugar fechado que funciona em regime de internação, a abrigar um número considerável de pessoas, que ali satisfazem todas as suas necessidades básicas e funcionais em tempo integral, o internato tem sido concebido pela literatura nos termos de uma “instituição total” (Goffman, 1974), onde os estudantes estão submetidos à vigilância e controle de um “poder disciplinar” (Foucault, 1987). E assim, me encontrei novamente junto a dois clássicos da sociologia. Contudo, os estudos sobre as disposições dos jovens face à escola, indicam que há o desenvolvimento de um mundo juvenil, de linguagens, valores e hierarquias, que escapa, e muitas vezes se opõe, às lógicas escolares. Por muito tempo, os estudos culturalistas identificaram essa dualidade entre a hierarquia escolar e a hierarquia adolescente, concebendo esta última nos termos de uma cultura de resistência contra a opressão perpetrada pelos modelos institucionalizados de escolarização (Willis, 1977; Apple, 1989). Ou seja, nos termos de Goffman (1974), tudo se passa como se houvesse dois mundos totalmente apartados, a saber, o da equipe dirigente e o dos internados.

Todavia, estudos mais recentes orientados por metodologias qualitativas, em especial, a etnografia, observaram os limites da abordagem culturalista, uma vez que a mesma tenha se tornado inábil em perceber a interpenetração entre os dois referidos mundos, e mesmo a “fachada identitária” que os adolescentes podem assumir, permitindo-lhes a integração parcial na escola e a obtenção de qualificações (Dubet e Martuccelli, 1996; Perrenoud, 1995).

Ao passo em que a escola é “invadida” pela vida juvenil, com sua grifes, *looks*, estilizações dos uniformes escolares e seus modos de sociabilidade, ela passa a ser um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. Ora, em uma instituição educacional em regime de internato, porquanto os alunos residam dentro de seus muros, essa vida não-escolar se apresenta ainda mais potencializada.

É necessário, pois, conhecer como os adolescentes internos fazem da escola o seu próprio mundo. Se, em termos gerais, os jovens se caracterizam por uma adesão distanciada à escola (Abrantes, 2003), porquanto a maioria deles não enxergue um sentido imediato no trabalho escolar, em melhor conhecendo o ar que os internos respiram, passaríamos a ter uma oportunidade para melhor compreender as suas dinâmicas, chave importante para a contenção do distanciamento geracional existente entre a equipe pedagógica e os estudantes. Os dados por mim já colhidos podem dar algumas contribuições a esse respeito.

Em primeira instância, é preciso compreender o que move os adolescentes até o Instituto Federal. Desde o tempo em que era Escola Agrotécnica de Santa Inês, período que vai de 1996 a 2008, a instituição figura como uma oportunidade de obtenção de melhores oportunidades educacionais na região do Vale do Jequiçá, não apenas para os estudantes em estado de vulnerabilidade socioeconômica, mas também para os alunos das classes médias locais. Para estes últimos, a presença do IF BAIANO significou o adiamento da separação do seio familiar, pois, comumente, aqueles com melhores condições financeiras rumavam em direção a cidades de médio e grande porte – como Santo Antônio de Jesus, Jequié (municípios mais próximos) e Feira de Santana e Salvador (logradouros mais longínquos) – em busca de escolas (privadas, na maioria das vezes) que lhes oferecessem uma maior probabilidade de obter êxito nos processos seletivos para a entrada na universidade. Por seu turno, ainda que o acesso a uma boa escolaridade também apareça no horizonte dos sujeitos oriundos de famílias mais humildes, o termo “estratégia de escolarização”, categoria amplamente utilizada pela literatura em educação para explicar a escolha dos indivíduos por uma determinada organização escolar, não consegue dar conta do conjunto de motivações que levaram meus interlocutores a se matricular em um curso técnico integrado. Explicarei isso mais adiante. Por hora, importa observar esta diversidade de público atendido pelo Instituto, cujas malhas são acessadas por sujeitos dos mais diversos extratos sociais, haja a vista a existência, concomitante ao internato, das modalidades de semi-internato (para os alunos que apenas fazem as refeições na escola) e o externato (para aqueles que moram nas

idades vizinhas e possuem a alternativa do transporte público para se locomover até o *campus*).

Dado que 78,5% dos residentes do internato são provenientes da rede pública de ensino de suas respectivas cidades, e quase 85% deles possuem renda familiar entre meio e um salário mínimo e meio, percebe-se que esta modalidade de escolarização vem atingindo um público de origem mais modesta. Entretanto, o residual, a pequena parcela de estudantes que chegou a frequentar escolas privadas no ensino fundamental, cujos dividendos a colocam entre as frangas das classes mais remediadas, exerce aqui um papel deveras importante. Quando o estudante é proveniente de uma cidade mais distante, o que impede o uso de transporte automotivo para as idas e vindas à instituição, não raro ele consegue uma vaga dentro da residência estudantil. Tanto os pais quanto o Instituto preferem que assim o seja, de modo que é muito difícil encontrar adolescentes dividindo uma casa ou residindo em um pensionato em Santa Inês. Isso implica no estabelecimento de dois postulados: 1) o alojamento estudantil não é um espaço homogêneo em termos de classe social, embora todos os relatórios institucionais façam questão de enfatizar o quanto ele é uma fonte de amparo às famílias dos extratos mais baixos em sua busca por oferecer uma melhor educação a seus filhos; e 2) a estadia em suas dependências é, para os contemplados, mais que uma política de assistência social.

Enxergo com bons olhos esse estado de coisas porque, historicamente, ele vai de encontro a tudo que o internato escolar representou em nosso país, a depender da classe social por ele contemplada. Entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, os extratos mais abastados da sociedade vislumbraram nessa modalidade de escolarização a chave para a manutenção de sua posição social, ao matricularem os sujeitos imaturos em instituições privadas de ensino que ofertavam essa possibilidade. Geralmente, as escolas localizavam-se nos grandes centros e atraíam crianças e adolescentes pertencentes às elites rurais (Conceição, 2012). No mesmo período, o internamento dos “menores de idade”, rotulados como “desvalidos de sorte”, ou porque eram órfãos ou porque foram gestados no seio de famílias tidas como desestruturadas, em instituições públicas de confinamento – como os patronatos agrícolas –, foi pensado como uma medida de segurança pública, na tentativa de

conter a violência e a vadiagem que tomava conta das zonas urbanas, enxergando a menoridade sob a ótica da periculosidade (Rizzini e Rizzini, 2004). Ambas as situações primavam pela homogeneidade do público instalado nas malhas das entidades.

E aqui encontro a oportunidade de melhor demonstrar por que o termo “estratégia de escolarização” é deveras limitado para entendermos a opção do internamento escolar na perspectiva dos meus interlocutores. Chega mesmo a ser intrigante perceber que foi o desejo por mobilidade que levou os estudantes a optarem pelo internato. Todos com os quais conversei tinham em mente essa possibilidade. Sabiam, pois, que além do processo seletivo para a entrada no Instituto (que, à época, era a avaliação do currículo no ensino fundamental), eles seriam submetidos a uma visita dos integrantes do Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI) do *campus*, pasta responsável pela seleção dos estudantes que seriam alojados na residência estudantil. Desnecessário afirmar, por parte da instituição, a preferência pelo estudante desprivilegiado economicamente, o equivalente ao “desvalido de sorte” nos primórdios do século XX. Aqueles que fugiam do perfil “aluno carente” sofreram com a angústia de saber se haveria ou não vagas para eles, uma vez que a confirmação só era dada na iminência do começo das aulas. “Se sobrar alguma vaga, você entra” – dizia a assistente social. Quase sempre sobra, caso contrário eu não estaria aqui contando essa história!

Pois bem, independente do extrato social, a ida para o internato é representada como uma chance de voar para longe do ninho familiar, de sair “da asa dos pais”, conforme ouvi diversas vezes. Equivale também a ter contato com uma realidade diferente daquela conformada pelas pequenas cidades em que vivem. Trata-se de um anseio pelo contato com a alteridade, uma diferença que é construída tanto pelas redes sociais dos alunos (quase todos mencionaram ter sido convencidos a se matricular no IF BAIANO porque teve um parente e/ou um amigo egresso da instituição que fez a sua cabeça) quanto por referências da indústria cultural. Sobre este último aspecto, repercutem no imaginário juvenil o retrato da adolescência esboçado por filmes e seriados americanos, que apresentam colégios povoados por jovens com *looks* e fardas estilizadas, que intercalam os compromissos escolares com festas, práticas desportivas, fofocas e confrontos

entre galeras. “Ah, quando pensei no internato me veio logo a mente aqueles filmes de Hollywood que se passa em colégio interno, sabe”, explicou Samanta, estudante do primeiro ano do curso de Alimentos. Talvez, o universo do entretenimento tem sido bem mais competente do que a literatura pedagógica em demonstrar como as escolas são palcos para os dilemas existenciais da adolescência.

Assim sendo, uma consequência não imaginada do processo de interiorização do ensino público federal ocorrido entre os anos de 2002 e 2016 é a ampliação do repertório cultural dos adolescentes. E aqui não estou falando apenas da escola como lugar de instrução formal, mas também como espaço de sociabilidade juvenil. Para a grande maioria dos internos, a residência estudantil representou o primeiro momento em que eles se viram encerrados dentro de seu grupo de pares. E isso é ainda mais relevante para os 40% dos alunos procedentes da zona rural. Para estes, e também para alguns entre os 60% provenientes da zona urbana, a entrada no internato escolar representou a conquista da moratória social (Margulis e Urresti, 1996), um tempo em que a eles passou a ser permitido certa irresponsabilidade, certa imaturidade, um tempo em que eles puderam ser tão somente adolescentes. Uma vez confinados na escola, eles passaram a ter acesso a uma alimentação de qualidade (não raro, melhor que em seus lares); e tempo livre para se dispersar em jogos e brincadeiras com seus colegas de quarto, um tempo que antes era consumido em afazeres domésticos e a lida na lavoura. Não terei tempo de explicar aqui, mas até os casos de indisciplina juvenil precisam ser vislumbrados por esta ótica da descoberta do fogo, em alusão ao mito de Prometeu.

O fogo é uma metáfora apropriada porque parece que é bem isso que os adolescentes estavam em busca. A narrativa que Feliciano, um entre os 9% que teriam condições de se manter na escola sem o internato, é bastante ilustrativa: “fiz de tudo para ficar aqui porque meus amigos que saíram daqui diziam que era bom, que a putaria corria solta, várias festas, reggaes e resenhas, que seria uma escola diferente do modelo 7:30 às 12:00 horas [o ensino integral foi uma das coisas que mais o atraiu], que os alunos do terceiro ano vestem uma farda diferente”. Na hierarquia interna, os estudantes do último ano ocupam o topo e os do primeiro ano, a base. Inclusive, há categorias nativas específicas para cada série: os alunos do primeiro

ano são chamados de “calouros”; do segundo ano, “macacos”; e do terceiro ano, “T.As”. Tudo leva a crer que a nomenclatura faz alusão à dinâmica de visibilidade, pois, para os estudantes, o segundo ano é o pior período: “é o ano que parece que você não existe; é o ano que a gente não está em evidência, que a gente pega as piores disciplinas, como Desenho e Topografia [para os cursos de Agropecuária e Zootecnia]”, explicou André, agora um veterano do terceiro ano. Daí a explicação para o termo “macaco”: são denominados assim porque precisam fazer alguma palhaçada para chamar atenção.

Dessa maneira, as entrevistas já realizadas com os estudantes internos me fizeram perceber a existência de uma leitura enviesada da obra de Erving Goffman. Uma vez que *Manicômios, prisões e conventos* foi abraçado pelo movimento em favor da política anti-manicomial, todo o relato por ele escrito sobre a vivência dos pacientes internados no hospital psiquiátrico St. Elizabeths foi encapsulado no retrato da doença mental como um dispositivo de controle social. Diante disso, a imagem das “instituições totais” como altamente repressivas e coercitivas ganhou corações e mentes. A obra do sociólogo americano, ainda que tenha bebido do método etnográfico, trazia como pano de fundo valores eminentemente ocidentais: a liberdade e a autonomia incomensuráveis. Penso que, se, no passado, o internamento escolar foi muitas vezes adotado como medida corretiva e mesmo de punição aos sujeitos, atualmente, ainda que pese a decisão dos pais sobre o futuro de sua prole, o internato na rede federal de ensino tecnológico aponta muito mais para um processo de reinvenção de si do que propriamente de mortificação do eu (Scott, 2010). De outra ponta, tematizando as brincadeiras e as intimidades entre os adolescentes (algo que realizei nas entrevistas) e acompanhando queixas dos pais sobre a mudança no comportamento de alguns deles (fatos presenciados durante meu trabalho pedagógico na instituição) – certa vez, um aluno pintou o cabelo de loiro, deixando sua família horrorizada –, notei que para alguns estudantes gestados no seio de famílias autoritárias, a experiência no âmbito do internato escolar era algo libertador, ainda que essa liberdade fosse vigiada por todo um aparato institucional.

A respeito desta questão, Neves da Silva (2007), em sua dissertação de mestrado sobre a experiência de estudantes matriculados em um internato de vocação religiosa, situado na cidade

de Cachoeira, recôncavo baiano, foi tomado por um sentimento de estranhamento ao perceber que os alunos identificavam o internamento com a independência pessoal, dada a caracterização deste aparato de confinamento nos termos de uma “instituição total” (Goffman, 1974) onde vicejaria um “poder disciplinar” (Foucault, 1987). O autor observa que a independência no internato possui duas vertentes: “primeiro da família e, depois, da interferência imediata e pessoal dos responsáveis pelo interno, desde que sejam cumpridas as obrigações requeridas pela instituição” (Neves da Silva, 2007, p. 127).

Entretanto, como Neves da Silva (2007) não relaciona a experiência do internato com a vida pregressa dos sujeitos, concentrando-se apenas na dimensão sincrônica, ele termina por não tirar proveito das próprias narrativas que colheu. Assim, ainda que tenha identificado entre seus interlocutores algumas feridas gestadas no seio familiar – filhos que sofrem com a separação dos pais, com a ausência parental na esfera doméstica e a falta de um diálogo mais franco entre as diversas gerações de seu lar –, ele não percebe que o controle, a disciplina e vigilância, esses elementos que vão de encontro a um senso ilimitado de autonomia, podem ser exatamente tudo aquilo que os adolescentes acalentam experimentar. Caso contrário, como explicar o fato, bastante recorrente nas narrativas por mim colhidas, de os recém-chegados reclamarem das “patotas” – espécie de assédio moral, na medida em que eles são obrigados a participarem de “trotos” arquitetados pelos veteranos tais como limpar os banheiros dos quartos; receber “surra de toalha molhada”; e são impedidos de frequentar determinados espaços do *campus* – e, simultaneamente, admitirem que estavam ansiosos por viverem estas experiências? Mesmo aqueles que eram provenientes de famílias muito bem estruturadas, gozando de uma boa relação com seus progenitores, almejavam a todo custo vivenciar o contato com outros tipos de autoridade, mesmo porque, conforme Foucault (1987) sempre nos chamava a atenção, não existe um poder absoluto que consegue submeter a tudo e a todos durante o tempo inteiro. É na esfera residual, nas fraturas do disciplinamento na residência estudantil, que os estudantes passam a ganhar uma outra face, diferente daquela tão bem lapidada pelo ninho parental. Sintomático disto é a afirmação categórica que ouvi de Letícia, que era estudante

do terceiro ano do curso de Alimentos, mas, diante de sua reprovação acadêmica, perdera o direito ao internato, o que gerou, como consequência, a sua saída do Instituto: “eu era na minha cidade vista como uma santa; agora, depois do internato, eu virei a puta”.

Ademais, o relato dos estudantes vem me direcionando à percepção do fato de os membros mais elevados da equipe dirigente não terem o papel de disciplinar os internos. Basicamente, é na convivência com os próprios colegas de internato e com os membros mais baixos da hierarquia funcional da organização que os estudantes se disciplinam, ou melhor, aprendem a performar os seus papéis, especialmente porque nem todas as relações de sociabilidade se resumem ao exercício do disciplinamento. Assim, para compreendermos a escola como um processo social, o que este estudo sobre o internato escolar vem acenando para mim é que, talvez, a relação professor-aluno não seja a mais importante, mas sim a relação dos estudantes com os funcionários terceirizados, especialmente os vigilantes, os instrutores de alunos e os funcionários do refeitório. Esta tem sido a minha atual preocupação na dinâmica de execução da pesquisa, pois foram dimensões recorrentes nas conversas que já tivemos com os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como últimas palavras, gostaria de ensejar aqui uma breve reflexão sobre o modo que a pesquisa social vem tratando a emergência da cultura juvenil no seio da escola em sua interface com a categoria classe social. A linha culturalista, encabeçada pela Escola de Birmingham, que vivera seu apogeu entre os anos de 1970 e 1980, defendia a ideia de que os jovens dos extratos menos favorecidos se sentiam desadaptados e marginalizados nas malhas dos aparatos escolares, passando a desenvolver, como ato reativo, uma cultura de resistência face à cultura escolar, concebida como erudita, autoritária e desvinculada das vivências locais. Mais contemporaneamente, com o intuito de combater o determinismo cultural gestado por esta abordagem, pesquisadores como Lopes (1996), Barrère e Martuccelli (2000), Perrenoud (1995) e Abrantes (2003) passaram a demarcar a existência de uma dupla hierarquia nos ambientes formais de ensino: a escolar e a juvenil, onde os capitais em uma se convertem

em deficiências na outra. Ao se debruçarem sobre o contexto atual de desinstitucionalização e a conseqüente implosão dos muros da escola, porquanto ela tenha perdido o monopólio do processo de transmissão de saberes e conhecimentos, esses autores, embora refratários ao culturalismo, ainda consideram a escola um lugar não muito confortável para as classes populares. Na ótica deles, os jovens dos setores com qualificações acadêmicas se sentem mais à vontade em uma sala de aula, ao passo em que as frangas desfavorecidas continuam a fazer da rua o seu espaço vital de socialização.

Tanto nas entrevistas por mim já realizadas quanto nos diários de campo que produzi acerca das observações autoetnográficas da minha vivência informal no internato, me deparei com um quadro que subverte tanto a perspectiva culturalista quanto as abordagens mais contemporâneas sobre sociabilidade juvenil em torno dos aparatos escolares. Não tenho como afiançar nem a oposição entre a cultura escolar e a cultura juvenil, tampouco um paralelismo entre elas no contexto do internato escolar do IF BAIANO, *campus* Santa Inês. Em verdade, parece que uma se retroalimenta da outra, ou, melhor dizendo, uma é condição para a existência da outra. É porque estão na residência estudantil, que os adolescentes passaram a comungar de um maior tempo de convívio com pessoas da mesma faixa etária; é porque foram contemplados pela medida de internamento, que eles passaram a se envolver em dinâmicas pautadas na jocosidade, no riso e na competição para demarcar seus territórios tão habituais nas sociabilidades de rua; e, enfim, é porque se tornaram internos, que eles se viram diante da diversidade, da diferença e mesmo da desordem tão comuns aos espaços públicos, conforme dissera Roberto Da Matta (1997) em *A casa e a rua*.

Não à toa, nas pequenas cidades de onde saíram os estudantes, é bastante dúbia a fama do Instituto: ao mesmo tempo em que é reconhecida como uma instituição que oferece um ensino de excelência, com um quadro funcional em que figuram mestres e doutores das mais diversas áreas do conhecimento, ela também é o local onde imperam as drogas, as festas e o sexo. Estes últimos elementos, pois, só podem ser compreendidos se entendermos a adolescência como um estado, simultaneamente, perigoso e em perigo. Debaxo da “asa dos pais”, certamente, os jovens não teriam essa possibilidade de performar identidades outras senão aquelas formatadas no seio

familiar. Por isso, enfim, o internato é, para eles, o mundo fechado como universo quase infinito.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade, **Sociologias**: problemas e práticas, n. 41, p. 93–115, 2003.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

COLEMAN, James. **The adolescent society**: the social life of the teenager and its impacts on education. New York: Free Press of Glencoe, 1961.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar**: Colégios–Internatos no Brasil. 2012. 323f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUBET, François; MARTUCELLI. **À l'école**: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GURSKI, Rose. A escuta–*flânerie* como efeito ético–metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação, **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 166–194, 2019.

LOPES, João Teixeira. **Tristes escolas**: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

NEVES DA SILVA, Demóstenes. **Trajetórias no contexto de um internato**: das expectativas familiares às experiências dos internos e egressos. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1994.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SCOTT, Susie. Revisiting the total institution: performative regulation in the reinventive institution, **Sociology**, Londres, v. 44, n. 2, p. 213-231, abr. 2010.

WILLIS, Paul. **Learning to labour**: how working class kids get working class jobs? Ashgate: Aldershot, 1977.

A JUVENTUDE DE CLASSE MÉDIA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ricardo Boklis Golbspan

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe que se discuta criticamente a pesquisa sobre a educação das juventudes considerando a perspectiva de classe social – em particular quanto à classe média. A pesquisa em Sociologia da Educação tem se debruçado, a partir de uma diversidade de abordagens, sobre as desigualdades educacionais do ponto de vista de classe (APPLE, 2008), do ponto de vista geracional (GIMENO, 2005) ou do ponto de vista da organização pedagógica (FREIRE, 1992). Ainda assim, poucas são as pesquisas que analisam relacionalmente estas dinâmicas no cenário contemporâneo.

Especialmente, esta lacuna de investigações se acentua considerando o caso da escola de classe média brasileira, cuja análise é insuficientemente disseminada apesar de sua centralidade para a legitimação e reprodução da desigualdade social (NOGUEIRA, 2013). Este texto apresenta uma revisão crítica de literatura destes diversos campos. Assim, se prioriza a conexão das análises de classe, de juventude e do lugar social de alunos e alunas na escola para refletir sobre os avanços e os desafios que a literatura da Sociologia da Educação tem indicado. Deste modo, se sugere a importância de um desenvolvimento de estudos sobre a educação de classe média, particularmente a partir da perspectiva das juventudes.

Portanto, após esta introdução, o trabalho articula a potência de uma diversidade de contribuições nacionais e internacionais para se pensar o que ganhamos ao pesquisar com jovens de classe média na escola. Inicia-se com uma discussão sobre o lugar do e da estudante na política e na pesquisa educacional, debruçando-se

especialmente na figura do e da jovem. Estes, interpelados na escola por representações sociais diversas, especialmente sobre seu futuro (DAYRELL, 2003), são localizados como não apenas receptores, mas também sujeitos da escola (GIMENO, 2005).

Na sequência, a dinâmica de classe é também introduzida e mobilizada teoricamente. A partir de uma discussão sobre a importância do conceito nos estudos educacionais, apesar de sua complexidade, se aponta para a importância de articulação entre as diferentes dinâmicas sociais para o estudo da educação. Neste exercício, se propõe valorizar as contribuições dos estudos brasileiros sobre a temática (SETTON, 2003), sem deixar de apontar os benefícios de se agregar ao debate a possibilidade de pensar a escola de classe média do ponto de vista de seus estudantes jovens.

Desta forma, se conclui que há – ao mesmo tempo em que prolífica e diversa produção – espaço e necessidade para que a pesquisa do campo avance na direção do estabelecimento dessas conexões. Argumenta-se, enfim, em nome de novos olhares frente às decisivas, mas pouco exploradas, relações entre a classe média, o protagonismo juvenil, o papel de estudantes e a desigualdade educacional brasileira.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

Em sua visão crítica à tradição de segmentar radicalmente a Sociologia em especialidades, Sposito (2013) fornece um caminho, ainda insuficientemente percorrido (PEREIRA, 2017; LEÃO; SANTOS, 2018), de aproximação da Sociologia das Juventudes à Sociologia da Educação. Para a autora, é importante que as pesquisas educacionais vinculadas à Sociologia, mesmo em sua diversidade, se atenham aos processos de tensão em torno da reprodução social, tomando jovens como protagonistas (SPOSITO, 2013). Na tradição da pesquisa sociológica da Educação (SPOSITO, 2013) – e mesmo desde Durkheim (1975) e sua ideia do aprendiz como tábula rasa – há, afinal, uma dificuldade em se assimilar o potencial da pesquisa sobre a relação da escola com a sociedade a partir da agência dos alunos e das alunas. É como se assumir estudantes jovens como protagonistas não pudesse ser do mesmo domínio de assumir as macroestruturas sociais como

centrais. Aliás, na esteira dessa histórica inabilidade, algumas das lições mais criativas sobre ativismo na educação têm sido construídas por secundaristas, em movimentos como por exemplo o Ocupa Escola, entre 2015 e 2017 (COUTINHO; POLI, 2019). Mas a riqueza do movimento é ainda insatisfatoriamente difundida nos estudos educacionais críticos (COUTINHO; POLI, 2019), justificando a constatação de que

[...] a maioria dos estudos sobre escola desenvolvidos pela Sociologia da Educação no Brasil há algumas décadas não ofereceu elementos para o estudo de parte importante dos processos educativos escolares: o aluno. Em seu desenvolvimento, a pesquisa sociológica sobre a escola cada vez mais se defrontou com os elementos que constituem as práticas escolares e nelas a condição do aluno, obscurecida ou ausente na maioria das análises [...]. De algum modo, os alunos passam a constituir um problema nas práticas e os processos da reprodução cultural e social e demandam uma nova perspectiva no campo de pesquisa. (SPOSITO, 2013, p.440-441).

Neste trabalho, é referencial o empenho de pesquisas da Sociologia das Juventudes que vêm rompendo a rigidez dessas fronteiras (p. ex.: DAYRELL, 2007; LEÃO, 2006; CARRANO, 2011). Esta necessária “nova perspectiva” sobre a centralidade do aluno e da aluna, reclamada por Sposito (2013), ainda que permaneça atual, com efeito já não é tão nova: foi defendida por Gimeno (2005), que, refletindo sobre a história do termo, indicou que “o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (GIMENO, 2005, p.11)¹. Articulando-se a esta ideia de relação de poder implicada na significação das crianças e

1 Agregaria ao debate, ainda, o classismo desta definição. Ela supõe que quem é aluno ou aluna é automaticamente criança ou adolescente, ignorando a realidade de parte significativa de estudantes de classe trabalhadora que são adultos e adultas – e há, também, todos aqueles adultos e adultas que não chegam a ser estudantes. A discussão sobre o significado de aluno como incompleto ou “menor”, incorporando a experiência destes sujeitos como também central, é um campo a ser mais explorado.

adolescentes como alunos, Virno indicou o papel histórico da escola na legitimação do adulto como um colonizador da infância.

De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções. (VIRNO, 2012, p. 34).

Se a prática pedagógica se beneficiaria ao “esperar instruções” também de alunos (como já insistia, aliás, Paulo Freire, p. ex.: 1992, e sua tradição de pedagogia crítica), o mesmo pode ser percebido em relação à política e à pesquisa educacional. Gimeno (2005) reforça que perguntamos “pouco pelas mudanças que deveriam ocorrer a partir das condições dos sujeitos receptores” (p.15). Os alunos e as alunas, afinal, são receptores: Gimeno não se refere, aqui, ao sentido curricular ou pedagógico, mas afirma os alunos e as alunas, afinal, como motivo pelo qual a escola existe. Estudantes são aqueles e aquelas que são, então, atendidos pela escola (SPOSITO, 2013); ademais, são estudantes que triunfam ou fracassam as reformas (GIMENO, 2005). Sposito (2013), neste sentido, usa a figura da “ponta do iceberg” para se referir a alunos e alunas, já que podem indicar para pesquisadores e pesquisadoras, através de suas aprendizagens, o que afinal a escola tem feito. Mas, além de receptores, como Gimeno (2005) também indicou, estudantes são sujeitos, re-inventores da escola. Estudos que tomam alunos como protagonistas estão ajudando a mostrar como a educação é um empreendimento que vem sendo tradicionalmente implementado *para* estudantes, mas ainda muito timidamente construído *com* estudantes – apesar de que, com suas provocações, invenções e reações, o constroem também, mesmo que este tipo de criação seja recorrentemente ignorado por analisistas e formuladores de políticas. Boa parte das pesquisas sociológicas da educação, da mesma forma, tradicionalmente fala mais *sobre*

alunos e alunas, muitas vezes a partir de “assertivas não testadas” (POWER et. al., 2003), do que *com* alunos e alunas. O presente trabalho propõe, assim, dedicar uma atenção à agência destes “sujeitos” e “receptores” na escola.

A opção pela juventude se explica pela posição central, e em alguns termos problemática, que esta representação social tem ocupado nas redefinições da cultura e da política educacional (DAYRELL, 2003; LEÃO, 2018). Esta é uma etapa da vida atravessada por uma série de expectativas que costumam ter impactos sobre as identidades dos estudantes, mas que não são absolutas ou tampouco experimentadas igualmente em qualquer condição, pois são construídas socialmente (DAYRELL, 2003, MANNHEIM, 1993). Por ser um construto social, a juventude é contingente (MEAD, 1968) e não é uma posição homogênea, única ou pura (por isso a preferência de alguns autores por juventudes, no plural). Ainda assim, por ser uma categoria explicativa, juventude implica certas regularidades, pois representa uma série de generalizações sobre uma fase da vida, observáveis em certo contexto. Como outras generalizações, se aproxima por vezes de estereótipos, pois, ao passo que observadas, estas generalizações são continuamente reafirmadas em nosso senso comum. Como explica Dayrell (2003), em muitos casos jovens são tomados de forma negativa, isto é, são comparados à imagem idealizada de juventude, de modo que se passa a avaliar o quão próximo estão ou não de um “tipo ideal” de jovem. Algumas destas características, que têm sido historicamente estruturantes do discurso sobre a juventude no Brasil, são o “desvio” e “delinquência” (PERALVA, 1997); outro exemplo, mais atual, é a associação da condição juvenil a momentos exclusivamente de lazer e cultura, como se fosse vivida “aos fins de semana” (DAYRELL, 2003). A Sociologia das Juventudes, contudo, tem desafiado a fixidez destas caracterizações, como apontam algumas de suas investigações (p. ex. LEÃO, 2018; DAYRELL, 2003; HERSCHMANN, 2000). No entanto, apesar destas recentes contestações, algumas representações sociais sobre a juventude persistem no nosso imaginário. A ideia de juventude como preparação para o futuro aparece como uma das mais recorrentes na cultura escolar (KLEIN; ARANTES, 2016):

[...] constrói-se uma interpretação da juventude como um tempo preparatório/formativo, entre a infância e a vida adulta, no qual os sujeitos, que nele se situam, não possuem, ainda, as responsabilidades dos adultos, sejam elas sociais ou técnicas. Dito de outra forma, trata-se de um espaço de tempo concedido, socialmente, aos indivíduos para que eles se preparem para entrar na sociedade adulta, uma espécie de moratória social. (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 138).

A juventude constitui um momento de atenção a mudanças (no corpo e nos afetos, por exemplo) e de projetos de futuro, mas não se reduz a uma transição. Desta forma, é importante problematizar a juventude como meramente um “vir a ser”, ou ainda como um “ainda não chegou a ser” (DAYRELL, 2003), pois os jovens também “são”, no presente. Como mostra Dayrell (2003) ao investigar jovens de periferia sob esta perspectiva, a vida, no agora, pode oferecer diversão, prazer, encontros e trocas afetivas positivas, tal qual angústias e incertezas diante do que o autor identificou como luta por sobrevivência. Olhar para o presente, porém, não implicaria que estes jovens que pesquisou fossem alienados ou passivos quanto ao futuro, pois Dayrell (2003) observou que nutrem sonhos e desejos, simultaneamente às experiências do dia-a-dia. Desta forma, para além de sujeitos em transição, preocupados com o que vem depois da escola, jovens também são atravessados por dinâmicas de gênero, raça, classe e uma diversidade de categorias identitárias vividas no presente e que, como demonstrou Lahire (2004), constituem complexamente cada trajetória social.

Mas o estandarte da “juventude como preparação para o futuro” está fincado, assim como no estudo das juventudes, também nos debates da Sociologia da Educação e das políticas educacionais. Na produção científica sobre o Ensino Médio, por exemplo, apesar de reflexões sobre uma persistente “crise de identidade” desta etapa (p. ex.: KRAWCZYK, 2011), a discussão se concentra na produção de desigualdades em termos de futuro. Esta decorre, de acordo com grande parte desta literatura, da histórica divisão (para estes autores referente especificamente ao Ensino Médio) entre o ensino propedêutico para herdeiros das classes dirigentes e ensino profissional para herdeiros das classes trabalhadoras (MOEHLECKE,

2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2005). Este cenário de urgência quanto à desigualdade em termos de “projeto de futuro”, no entanto, toma conta da discussão de modo que pouco se interroga sobre outro aspecto importante: a ausência de um “projeto de presente”, curricular e pedagógico, para que estes alunos obtenham ferramentas úteis para as situações que experimentam no seu dia-a-dia. Ainda, se considerarmos não apenas a literatura crítica, mas a história da implementação da política educacional brasileira, vemos o Ensino Médio, há gerações, sendo implementado como uma etapa de transição. Como relatam investigações (NASCIMENTO, 2007; KRAWCZYK, 2009), que incluem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atuais e recentes reformas, o Ensino Médio, apesar das inúmeras disputas, apresenta-se como inconteste, em governos mais à esquerda ou mais à direita (NASCIMENTO, 2007), quando se trata de seu objetivo: “servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Deste modo, importa pesquisar esses alunos e alunas na escola, em boa medida, em virtude deste lugar importante, mas instável, que a juventude ocupa nas redefinições da política e da cultura educacional. Pensando com a terminologia sugerida por Dale (2010), a juventude aparece recorrentemente implícita, como um *explanans*, como algo que explica (como se houvesse consenso sobre o que destarte a categoria é), ao invés de ser um *explanandum*, algo também a ser explicado no processo de pesquisa. Deste modo, a juventude como a fase da rebeldia tem sido uma leitura assumida como verdade na cultura escolar (DAYRELL, 2007), apesar das indicações a este ponto já clássicas de pesquisas sobre a necessidade de cruzamento desta dinâmica com outras, como gênero e classe social, para uma complexificação desta identidade (MCROBBIE, 1978; MCLAREN, 1991). De forma semelhante, a juventude como um “vir a ser” tem sido uma visão tacitamente incorporada, sem uma problematização sobre o quanto há de exógeno, ou adulto, neste tipo de inscrição sobre a vida de estudantes jovens. Ao me inspirar nas etnografias de Willis (1991), McRobbie (1978) e McLaren (1991, 1997), entendo que a pesquisa em Sociologia da Educação pode se beneficiar de um passo atrás neste sentido, buscando suspender algumas certezas sobre a juventude e sua relação com a escola. Neste ponto, é importante entender as representações sobre a juventude como construções

sociais, ou seja, não como características intrínsecas e essenciais a todos os jovens, mas como discursos com os quais os jovens são confrontados e aos quais produzem respostas cambiantes e originais em seu cotidiano. Isto vale para como lidam com planos de futuro, mas vale também para características diversificadas, como a suposta delinquência, que podem ser interseccionadas como outros pertencimentos que estes sujeitos possuem. Esta ideia de cruzamento de dinâmicas, portanto, ajuda a explicar por que estes sujeitos protagonistas da escola são aqui interpretados não como apenas alunos e alunas, nem como apenas jovens, mas no cruzamento destas formas de pertencimento. Mas, além de jovens e estudantes, estes sujeitos compartilham ainda outra condição fundamental: classe social. Ainda que haja uma diversidade de dinâmicas que se possa mobilizar, a opção for focalizar jovens estudantes de uma classe social, a classe média, é explicada não apenas pela necessidade conceitual de resposta à crise em torno destas teorias, mas pelo seu potencial explicativo.

Classe social, afinal, historicamente, nos estudos educacionais críticos, foi posicionada como um conceito chave (MITRULIS, 1983). A partir dos anos 1990, um novo corpo de pesquisa, à luz de correntes pós-estruturalistas, pós-críticas ou pós-marxistas, passou a problematizar a mobilização tida como “estruturalista” da categoria de classe social, desestabilizando o aparato marxista, o aparato bourdieusiano e o aparato weberiano, por exemplo. Desta maneira, apontada como determinista ou reducionista, a estrutura de classes foi sendo gradativamente localizada como incapaz de explicar satisfatoriamente os modos como as pessoas agem e pensam, e os defensores da perspectiva de classes passam a ser posicionados como conservadores diante de um novo desdobramento teórico (SAVAGE, 2011). Frente a estas novas leituras (e, no limite, frente a versões que apontaram a “morte da classe social”, PAKULSKI; WATERS, 1996), muitos teóricos do conceito de classe “parecem felizes em ser lançados em tal papel, sustentando pressupostos mecanicistas da determinação econômica” (SAVAGE, 2011, p.6). Uma consequência irônica, mas devastadora, deste embate teórico é uma aliança inesperada entre filosofias pós, marxismos e o discurso neoliberal. O debate de classe, considerado pela direita historicamente como dos

mais “perigosos” (MORGENSTERN, 2015), é agora desidratado no interior do progressismo.

A classe não cumpre mais um papel nos discursos diagnósticos sobre as sociedades modernas avançadas. Tornou-se até elegante fazer diagnósticos críticos das sociedades modernas além e contra o discurso em termos de classe. A queda dos regimes comunistas e a ascensão do nacionalismo deram um ímpeto adicional a argumentos em favor da obsolescência da análise de classe para as sociedades modernas. A classe tem a ver com a sociedade industrial e suas ideologias, e como essas sociedades e suas ideologias não mais existem, deveríamos nos livrar das velhas concepções e ferramentas analíticas usadas para entender a sociedade moderna. (EDER, 2001, p.5).

O debate de classes apresenta-se ainda mais delicado se o escopo são as “polêmicas” (SALATA, 2016) classes médias. Por um lado, em acréscimo a um incômodo silêncio na tradição, é curiosa a crítica de parte de autores pós-modernos à imprecisão da definição de classe média na Sociologia (p. ex.: LASH; URRY, 1987, 1994), uma vez que uma das contribuições mais reconhecidas destes estudos está na contestação a uma suposta pureza científica. Aliás, ser uma categoria “notoriamente vaga e fragilmente esticada” (PAKULSKI; WATERS, 1996, p.2) justamente faz da classe média um tema ainda mais importante de ser investigado e reformulado, ao invés de abandonado: é justo aquilo que menos entendemos que mais precisamos discutir. Por outro lado, na narrativa marxista considerada majoritária no Brasil (CAVALCANTE, 2012), influenciada, para Salata (2016), por Braverman (1974) e Poulantzas (1975), é atribuída uma posição secundária ou passiva à classe média na luta de classes; ainda, em outros casos, a classe média é vista como um “acidente” contingente a ser futuramente solucionado com uma polarização “inevitável” (BRAVERMAN, 1974) entre trabalhadores e burgueses, na evolução do capitalismo. Deste modo, possivelmente, quem se encontra mais confortável, neste momento, para discutir os agora denominados “estratos médios” (ARONOWITZ, 2003) são grupos direitistas. Rearticulando o debate com uma linguagem de estratificação, setores neoliberais silenciam o aspecto de luta de classes para explicar

as desigualdades econômicas (ARONOWITZ, 2003; SKEGGS, 2010). Com uma leitura crítica a certos marxismos que não compreendem classe como uma categoria que envolve processo, movimento e contradição, estes grupos têm insistido, com razão, que há formas de mobilidade social. Para estes neoliberais, no entanto, a mudança ocorre através do mérito, que conduziria os indivíduos para o sucesso ou fracasso. Os casos de mobilidade na classe média, além da própria permanência da classe média ao longo dos anos (contrariando as previsões de seu fim “garantido”) têm sustentado o discurso neoliberal, que é agora notavelmente disseminado no senso comum e, em particular, no interior das camadas médias (BALL, 2003; NOGUEIRA, 2013; SOUZA, 2018).

Por que, então, é importante examinar as classes médias? A explicação decorre, em parte, deste novo cenário teórico: a categoria “classe social”, que ocupou historicamente uma centralidade na pesquisa, no ativismo e na pedagogia crítica, está em crise (BALL, 2003); em particular, o conceito de “classe média”, desgastado no pensamento progressista, é incorporado e ressignificado por grupos neoliberais. Em parte, portanto, importa pesquisar a classe média como forma de recuperar o conceito, em uma luta que passa pelo próprio vocabulário, pela própria maneira como fornecemos formas de nomear o que ocorre no nosso mundo, a partir dos significados que se apresentam disponíveis na linguagem. Em conjunto à disputa semântica, importa pesquisar as classes médias porque há uma potência teórica nas próprias categorias de classe social e de classe média como forma de se compreender e (de forma inseparável, conforme Apple, 2015) de se interromper a injustiça educacional. Para Weis (2013), aliás, classe cada vez tem mais importância. Isto porque dinâmicas de classe não apenas têm tido impactos significativos e contínuos nas identidades (BALL; VINCENT, 2001; BUTLER; SAVAGE, 1995) e nas trajetórias educacionais e econômicas (NOGUEIRA, 2003; LAHIRE, 1997), como porque as desigualdades de classe têm aumentado ao longo dos últimos anos (PIKETTY; SAEZ, 2003; OXFAM, 2020). Tornou-se premente reafirmar, portanto, a lição outrora consagrada de que posicionar classe social como lente teórica é o que possibilita testemunhar a desigualdade econômica na estrutura da educação. Ainda, no sentido de pensar a articulação das desigualdades sociais com a vida de jovens na escola,

investigar as classes médias importa porque, como a profícua, mas insuficientemente difundida, pesquisa do tema indica, as camadas intermediárias ocupam uma posição única nesta relação, em comparação às elites e às classes populares.

De um lado, pesquisas de nível internacional (p. ex.: BALLION, 1977; COURTOIS, 2018; KENWAY, et.al., 2017) e nacional (p. ex.: ALMEIDA, 2009; BRANDÃO; LELLIS, 2010; NOGUEIRA, 2004) sobre a escolarização das elites apontam, dentre diversas conclusões, como não há correspondência necessária entre o sucesso escolar dos herdeiros e a reprodução do seu sucesso econômico. Desponta, inclusive, uma discussão sobre como a posição de maior estabilidade econômica aparta estes grupos de uma mobilização maior com a promessa escolar de possibilidade de promoção social (DUBET, 1994; NOGUEIRA, 2004). Tal leitura dialoga com Bourdieu (2013), no sentido de apontar como as elites não precisam das credenciais educacionais de mobilidade da mesma forma que outros estratos, uma vez que suas posições de privilégio se apresentam já de antemão como garantidas. De outro lado, as pesquisas educacionais têm insistentemente investigado o fracasso da escola com as classes populares. Uma importante contribuição neste sentido tem sido a análise de como a escola perversamente responsabiliza isoladamente as famílias, as professoras e os alunos pelo fracasso que ela produz, institucionalizando e legitimando a desigualdade social (BOURDIEU; PASSERON, 1992; APPLE, 2008). Uma das conclusões mais produtivas desses estudos foi a compreensão de como a resistência de partes de grupos populares à escola está mais relacionada a uma postura recheada de bom senso (APPLE, 2000), de justificada desconfiança à promessa escolar, baseada em experiências vividas e investimentos possíveis, do que a uma questão de déficit de dedicação, inteligência ou mérito (APPLE, 2000). Assim, ainda que as classes populares e as elites sejam na maioria dos contextos tomadas como diametralmente opostas, elas curiosamente se aproximam quando falamos de um relativo ceticismo quanto à centralidade do investimento educacional. As classes médias, por sua vez, em virtude de sua situação intermediária, são constrangidas pela possibilidade constante tanto de ascensão como de declínio social, especialmente em tempos de intensificação de competição na educação (BALL, 2003; VAN ZANTEN, 2007). Esta situação de risco leva esses grupos

justamente a “tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade de seus filhos” (NOGUEIRA, 2013, p. 283). Quem precisa – em contraposição às elites – e quem pode – em contraposição às classes populares – integrar a educação como elemento central de estratégia de reprodução é, precisamente, a classe média (ROMANELLI, 2003; DUBET; MARTUCCELLI, 1996; BALL, 2003).

Posto este cenário, portanto, para além da luta simbólica, importa pesquisar classe social e a classe média como forma de reabilitar a potência das categorias no interior do pensamento progressista. Em adição, ainda, a agregar teoricamente, a contribuição desta perspectiva também ajuda a pensar razões epistemológicas para se pesquisar a classe média em sua relação com a escolarização. Uma das autoras que fazem esta complexificação é van Zanten (2002), que, sem temer criticar a tradição sociológica a que se filia, indica por que persistem “suspeitas de futilidade científica” (NOGUEIRA, 2013) em relação ao tema das classes médias. Ela fornece, neste movimento, indagações que vão além do campo conceitual.

Dentre as razões levantadas para explicar o pequeno número de estudos sobre as classes médias, encontram-se, de modo recorrente, a aversão dos sociólogos a operar uma autoanálise, tão grande é a proximidade deles com esses estratos sociais dos quais fazem parte. (van ZANTEN, 2002, apud NOGUEIRA, 2013, p. 281).

Apesar da pesquisa em Sociologia ter nos últimos anos problematizado a separação objetividade/subjetividade (WACQUANT, 2001), não é surpreendente a sugestão de van Zanten se considerarmos a história da disciplina. Sua gênese, afinal, remonta a uma aproximação à epistemologia positivista das ciências naturais na metade do século passado como estratégia de validação (p. ex.: DURKHEIM, 1975) – o que poderia, portanto, explicar uma concepção de cientista neutro e a distância de seu objeto, ainda hoje em dia, nos estudos sociológicos da educação, e mesmo nos demais estudos educacionais que são influenciados pela Sociologia. Pesquisadores “entre o neo e o pós” têm ajudado a repensar esta tradição, como exemplificam investigações em que a busca por suposta “pureza”

foi substituída por interrogações, reflexões e análises que levem em conta a influência do pesquisador ou da pesquisadora no campo empírico (p. ex.: DEMERATH, 2009; BALL, 2003; POWER et al, 2003). Assim, ao invés de evitar a autorreflexão, em nome de pretensa “pureza”, é um princípio epistemológico assumi-la como parte constituinte desta pesquisa. Afinal, não há aversão em se investigar a própria identidade, mas uma potência para aprender sobre si ao aprender sobre o mundo, e aprender sobre o mundo ao aprender sobre si (FREIRE, 1992). Como afirma Santos (2010a, p. 11), “todo conhecimento é autoconhecimento”. Além disso, a busca por distanciamento do sociólogo quando o tema é “classe”, para além da reificação da “neutralidade”, revela um outro ponto crítico desta tradição científica: os processos de normalização.

A classe média tem tendido a aparecer na pesquisa educacional como pano de fundo contra o qual as experiências de classe popular são contrastadas. Isso leva a assertivas não testadas, especialmente quando é assumido que “ao discutir a classe média ... estamos considerando-a simplesmente como o lado oposto da moeda”. Ademais, evidências estatísticas da extensão do fracasso da classe trabalhadora podem exagerar a inevitabilidade do sucesso da classe média. A relativa invisibilidade da classe média reflete a extensão à qual ela foi “normalizada” no campo. Em grande parte do mesmo modo como “branquidade” apenas recentemente tem recebido a mesma atenção que “negritude”, e como estudos de gênero passaram a focar em masculinidade tanto quanto em “temas femininos”, argumentamos que temas de classe não podem ser propriamente iluminados sem dar à experiência educacional de classe média a atenção que ela em grande medida carece. (POWER et al., 2003, p.3).²

A justificativa para pesquisar classe média envolve, desta maneira, além das questões teóricas, uma provocação quanto à própria forma como a pesquisa educacional tem se estruturado. O conceito de normalização, uma ferramenta criativamente

2 As traduções de citações consultadas em idioma original foram feitas por mim.

mobilizada por Foucault (1973, 1979) ajuda nesta desestabilização. Para o autor francês, resumidamente, o sujeito moderno afirma sua normalidade ao definir-se em oposição a um “outro” produz: a afirmação da racionalidade frente ao suposto louco; a afirmação da conformidade frente ao suposto delinquente; a afirmação da família patriarcal frente às supostas neuroses das mulheres e dos homossexuais (1965; 1979). Seria com esta racionalidade, inclusive, que a ciência ganharia corpo na modernidade: “através da legitimidade do conhecimento científico, o Estado pode identificar, classificar, tratar e isolar grupos “anormais” como parte de um projeto de normalização” (CARLSON; APPLE, 2003, p.25). Se pensarmos sobre o “normal” em termos de classe, como provocam Power e colaboradores (2003), é possível compreender mais um motivo de a classe média pouco ser investigada na Sociologia, dada a proximidade de seus representantes não ao que é tipicamente visto como sujeito pesquisado, mas ao que é visto como sujeito pesquisador. Esta interpretação revela pressupostos de normalização como tacitamente constitutivos da cultura de pesquisa e aponta para o papel histórico da Sociologia na reprodução de práticas normalizadoras.

Conectando este debate à tradição de pesquisa brasileira, pode-se refletir sobre a clássica máxima de Roberto DaMatta (1975): transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico”. Se é verdade que a primeira parte da tarefa está desenvolvida na pesquisa educacional que mobiliza a desigualdade de classes, a segunda ainda consta como desafio. Sob influência da Sociologia das Juventudes (PEREIRA, 2017), afinal, a Sociologia da Educação tem confrontado certa suspeita que se solidificou nos anos 1990 sobre as tantas subjetividades populares que passaram a frequentar a escola (PEREIRA, 2017), transformando em alguma medida o “exótico” em “familiar” no campo da pesquisa educacional. A distância da cultura escolar em relação a essas subjetividades, inclusive, levou analistas a ironicamente chamar esses alunos de “alienígenas em sala de aula” (GREEN; BOGUM, 1995; SILVA, 1995) – ainda que se possa propor, ao contrário, a lógica escolar como uma “alienígena” na vida desses alunos. Além disso, chama atenção que nomear tais estudantes como “alienígenas” acaba por produzir “nativos” da sala de aula. Não conhecemos o suficiente, entretanto, sobre estes que

estão “em casa” quando estão na escola³. Neste sentido, se em parte esta lacuna pode ser explicada pela postura epistemológica predominante, é preciso pontuar a hipótese da dificuldade de acesso a escolas e outras entidades privadas para realização de pesquisa crítica. Assim, tanto pela tradição de pesquisa como pelas possíveis restrições maiores das escolas privilegiadas à pesquisa, pode-se compreender os desafios do campo para “transformar o familiar em exótico”. Em adição, portanto, ao corpo de estudos sobre estudantes que causam um estranhamento e uma desestabilização da cultura da escola, também há uma importância, insuficientemente assimilada, na análise de como a familiaridade com a cultura escolar e científica, ou a implícita “normalidade”, é relacionada, também, à desigualdade.

Por tudo isso, esta pesquisa procura dialogar com os estudos que têm procurado desafiar o silêncio sobre a escola de classe média. As contribuições mais relevantes a que se pode recorrer em nossa literatura passam fundamentalmente pela produção de Nogueira (p. ex.: 1995; 1997; 2010; 2013). Seu trabalho de pesquisa sobre as classes médias focaliza as relações família-escola, explorando as estratégias de investimento educacional desses setores, e é realizado à luz da tradição bourdieusiana. Há, ainda, alguns grupos, aos quais a própria Nogueira é associada, que possuem também reconhecida produção sociológica sobre as questões educacionais das classes médias. Como aponta Setton (2013), o Grupo de Trabalho (GT) de Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisadores de Educação (ANPEd) tem concentrado relevante empreendimento sobre a relação família-escola, incluindo-se aí discussões sobre as camadas médias. Dentre outros autores que têm proposto tal debate, pode-se destacar Romanelli, que também examina as estratégias de escolarização operadas pelas famílias de camadas médias (p. ex.: 1994, 2003). Ainda, sobressai-se a produção representada pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), na

3 O estudo da juventude, ainda muito associado às juventudes populares, é inicial em termos de uma articulação com a escola de classe média. As exceções localizadas na produção brasileira foram Leite (2011), Lellis (2005), Morgado (2006) e Cuba (2013). Estes são trabalhos que atentam à situação das juventudes de classes médias e que sinalizam para a importância desta abordagem.

Universidade Federal de Minas Gerais, igualmente orientada por referencial bourdieusiano e focalizada nas estratégias familiares de diferentes classes sociais para a escolarização de seus descendentes. Uma varredura em parte da literatura do observatório e das publicações do GT da ANPEd permite identificar o amplo diálogo entre estes pesquisadores e a formação de um campo de estudos da chamada “relação família–escola” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2008; SETTON, 2013), em que se consolida, entre outros temas, a mais consistente iniciativa dos estudos educacionais brasileiros em relação às camadas médias (p. ex.: PENA, 2014).

Tal cenário indica a importância de se reconhecer as contribuições de autores e autoras brasileiras ao estudo da escola de classe média, um campo com potência para nos interrogarmos quanto à prática científica, à educação e à sociedade de maneira ampla. Mas esta realidade indica também a premência de se pesquisar a escolarização dos grupos médios no caso brasileiro especialmente em termos de novas abordagens conceituais e metodológicas, que entrelacem diálogos com a mais estabilizada área da relação família–escola. É neste sentido que vejo uma relevância em destacar jovens, a partir de estudos de seu protagonismo no interior da escola. Com efeito, há algumas décadas, os estudos educacionais críticos têm em grande medida desafiado a prática de se pesquisar em educação como se a escola pública fosse uma “caixa fechada”⁴ (DALE, 1988; APPLE, 2008), isto é, como se pesquisar apenas o que entra e o que sai da escola fosse o suficiente para se entender a educação, sem olhar para o que ocorre lá dentro. Várias são as contribuições de estudiosos e estudiosas da educação (p. ex.: APPLE, 2000; CONNELL, 1993; PARO, 1995; PATTO, 2000) para entendermos o que se passa na rotina da escola popular e como estes processos constituem a resistência e a reprodução na estrutura de classes. A leitura de que parti nesta pesquisa, como procurei demonstrar até aqui, é de que, nos estudos educacionais brasileiros, a escola frequentada por jovens alunos e alunas de classes médias segue sendo, apesar dessas lições, um tipo de “caixa fechada”. Este é um convite para abri-la.

4 Ao invés de usar o termo “caixa preta”, prefiro “caixa fechada”, em virtude da conotação racista do repetido uso dos termos “preto” e “negro” para se referir à depreciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta revisão foi discutir a importância do protagonismo juvenil na escola de classe média para a reflexão contemporânea sobre a desigualdade escolar brasileira. Optou-se por realizar a discussão a partir de uma revisão crítica de literatura, indicando alguns caminhos já percorridos pela comunidade do campo e alguns dos desafios que se impõem, especialmente do ponto de vista da articulação com outros campos de pesquisa e de diversificação de orientações teóricas e metodológicas.

O estudo indicou que há uma potência em incorporar os saberes e modos de significação produzidos por jovens estudantes para a pesquisa e a política educacional, a serem mais fortemente reorientadas não apenas *para* a juventude, mas *com* a juventude. Também é sugerido que há uma proficuidade em avançar nossos estudos na educação de classes médias. Especificamente, tal movimento pode ser orquestrado pela articulação da pesquisa mais estabelecida sobre a temática.

Deste modo, a investigação sugere a incorporação de estudos que acompanhem jovens estudantes na escola de classe média, para que as análises sobre a desigualdade educacional possam assumir maior rigor, indo além de “suspeitas de futilidade científica” (NOGUEIRA, 2013) sobre a pesquisa da educação de classe média, ou de “assunções não-testadas” (POWER et al, 2003) sobre estes processos no contexto brasileiro contemporâneo. O que este texto procura fornecer, enfim, é um olhar sintético, mas relacional, sobre o cenário da pesquisa sociológica da educação quanto ao que avançamos, mas também quanto ao que é ainda lacunar, em tema tão caro ao campo como é a relação entre escola, juventude e classe social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARONOWITZ, Stanley. **How class works**: power and social movement. New York: Yale University Press, 2003.

BALL, Stephen J. **Class strategies and the education market**: the middle classes and social advantage. London: Routledge Falmer, 2003.

BALLION, Robert. **L'argent et l'école**. Paris: Pernoud; Stock, 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BUTLER, Tim; SAVAGE, Mike. **Social change and the middle classes**. London: UCL Press, 1995, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael A. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Alvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 11-58.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 7-22, 2011.

CAVALCANTE, Sávio. **Classes médias e modo de produção capitalista**: um estudo a partir do debate marxista. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COUTINHO, Luciana Gageiro; POLI, Maria Cristina. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-19, 2019.

CUBA, Rosana da Silva. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 17-37, 1988.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.105-128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. 2003.

DUBET, François. Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université de masse. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 35, p. 511-532, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo, **À l’école**. Sociologie de l’expérience scolaire, Paris: Minuit, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

EDER, Klaus. A classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais? Uma teoria do radicalismo de classe média. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 46, p.5–27, jun. 2001.

FOUCAULT, Michel. **The birth of the clinic**. London: Tavistock, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GIMENO Sacristán, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Toma Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208–243.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.135–154, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LASH, Scott; URRY, John. **Economies of signs and space**. New York: Sage Publications Limited, 1994.

LEÃO, Geraldo; SANTOS; Thais Naves de Araújo. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787–804, set./dez. 2018

LEITE, Gelson Antonio. **Juventude e socialização**: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

LELLIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MCROBBIE, Angela. Working class girls and the culture of femininity. In: WOMEN TAKE Issue: women's studies group. London: Hutchinson, 1978.

MITRULIS, Eleny. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova Sociologia da Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 9, n.1/ 2, p. 93-106, 1983.

MORGADO, Maria Aparecida. **Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORGENSTERN, Flavio. A farsa das “classes sociais”. **Instituto Liberal**, Rio de Janeiro, 27 mar. 2015. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-farsa-das-classes-sociais/>. Acesso em: 25 set. 2019.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a escola. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 280-290.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 26, p. 133-184, 2004.

OXFAM INTERNATIONAL. **World's billionaires have more wealth than 4.6 billion people**. 20 jan. 2020. Press releases. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/worlds-billionaires-have-more-wealth-46-billion-people>. Acesso em: 20 mar.2020.

PAKULSKI, Jan; WATERS, Malcolm. **The death of class**. London: Sage Publications, 1996.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PENA, Rodrigo Antônio Simões da Silva. **Fracasso escolar na classe média**: o inesperado em questão. 2014. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

POWER, Sally; EDWARDS; Tony, WHITTY, Geoff; WIGFALL, Valerie. **Education and the middle class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo;

ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 99-123.

SALATA, André Ricardo. **A classe média brasileira**: posição social e identidade de classe. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVAGE, Mike. Espaço, redes e formação de classe. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 6-33, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Apresentação. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-10.

SILVA, Tomaz Tadeu. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SPOSITO, Marília P. Interfaces entre a Sociologia da Educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Sociologia da Educação:** análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

VAN ZANTEN, Àgnes. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007.

VAN ZANTEN, Àgnes. La mobilisation strategique et politique de savoirs sur le social: l'ecas des parentes d'eleves de clases moyonnes. **Éducation et sociétés** 9(1), 2002, p. 19-23.

WACQUANT, Loïc. Bourdieu's suicide. In: FOWLER, Bridget (Org.), **Reading Bourdieu on society and culture.** Malden: Blackwell. 2001. p. 114-117.

WEIS, Lois. Classe social e Educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Sociologia da Educação:** análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 447-456.

A LEI 13.415/2017: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE REFORÇO À REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Vergas Vitória Andrade da Silva
Carolina Rodrigues de Souza
Erick Henrique Lima Santos

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio foi veiculada no dia 22 de setembro de 2016 sob a forma da Medida Provisória nº 746¹. Conforme pormenorizado na *Exposição de Motivos*, o texto da MP encaminhado ao Congresso Nacional era claro quanto aos objetivos da Reforma, quais sejam: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016). No que se refere às propostas de reformulação curricular, as justificativas

1 Frente ao dispositivo Medida Provisória, Ramos & Frigotto (p. 36, 2016) ressaltam que ela só é aplicada em “situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual”. Ademais, vale frisar que a Reforma do Ensino Médio, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), “foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta” (FERRETTI, p. 25, 2018).

delineadas no mesmo texto da *Exposição de Motivos* aglutinaram-se em torno de quatro situações-problema: 1) o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; 2) estrutura curricular com trajetória única, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos estudantes; 3) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e 4) o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior (BRASIL, 2016).

Como se pode depreender, as situações-problema acima referidas, adotadas como argumentos que justificariam a reforma curricular no ensino médio, estão, por seu turno, subordinadas à questão do baixo desempenho obtido pelos estudantes brasileiros, em face dos índices de abandono e reprovação. Com efeito, os números sobre êxito escolar apresentados na *Exposição de Motivos* são reais e inquestionáveis². Empregados dessa maneira, tais dados reforçam a preeminência de se viabilizar mudanças no ensino médio. Entretanto, há algo que não está posto e nos parece imprescindível. Por exemplo, não há questionamentos sobre o que subjaz ao desempenho insatisfatório dos estudantes brasileiros, apresentados sob a forma de dados estatísticos, na *Exposição de Motivos* da MP nº 746/2016. Esta questão, embora não seja central nesse capítulo, serve-nos como ilustração para introduzir um pressuposto teórico que nos é caro: o fracasso ou sucesso escolar é tributário de condições que estão relacionadas à origem social e cultural dos estudantes (BOURDIEU, 2009; 2015a; 2015b). Segundo essa perspectiva, as disparidades sociais diante do êxito escolar se vinculam, sobretudo, às diferenças culturais. É necessário ter em vista as bases sociais do desempenho escolar. Ao que parece, os argumentos que viabilizaram a Reforma do Ensino Médio negligenciam tal pressuposto.

2 Conforme observou Barcellos *et al* (p.128, 2017), “o ensino médio apresenta de fato os piores números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB e números de evasão preocupantes. O IDEB do EM estava em 3,5 pontos no ano de 2016, numa escala de 10 com média projetada de 4,0 pontos para o mesmo período”.

Para os propósitos deste capítulo, partimos da tese segundo a qual o “novo” ensino médio, da forma como foi aprovado na Lei 13.415/2017, tenderá a não modificar esse cenário de baixo rendimento que deu origem a Reforma, ao contrário, poderá manter as estatísticas negativas de êxito escolar e ampliará, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares. A principal alteração para o currículo, e que é objeto de análise no presente capítulo, diz respeito ao art. 36 da LDB nº 9.394/1996, que passou a ter a seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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 (BRASIL, 2017).

Desta maneira, a Lei 13.415/2017 “parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular” (FERRETTI, p. 27, 2018). Além disso, como se pode constatar no art. 36 da LDB nº 9.394/1996, as alterações propostas não parecem sugerir proposições que revertam os índices de abandono e reprovação no ensino médio. Elas fazem referência a mudanças na organização curricular que prevê a oferta de variados itinerários formativos, “seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (MEC, p. 468, 2018). Conforme consta no texto da Base Nacional Comum Curricular, os itinerários formativos são “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes” (MEC, p. 477, 2018).

A escolha entre os itinerários pelos jovens, é mencionada no §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*” (BRASIL, 2017). Expressa dessa forma, o parágrafo sugere que a escolha de um ou mais itinerários será realizada pelo(a) aluno(a). Entretanto, vale frisar que “a definição dos

arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno” (FERRETTI, p. 29, 2018). Nesse caso, os estudantes realizarão, tão somente, escolhas entre os itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino, que o farão tomando como referência realidades expressamente desiguais. Com base nisso, partimos do pressuposto segundo o qual a lógica de fracionar os conhecimentos no modelo de itinerários acarretará, em consequência, distintas formações que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino, podendo favorecer, desta maneira, a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais.

Isto posto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as mudanças definidas para o “novo” ensino médio por meio da Lei 13.415/2017 (cuja origem remonta à MP nº 746/2016). Mais detidamente, nosso foco de análise recai sobre o aspecto que diz respeito à reforma curricular que instaura os itinerários formativos. Para dar conta desse propósito, levantamos o seguinte problema de pesquisa: a escolha por itinerários formativos pode contribuir para o alargamento das desigualdades no sistema escolar? A hipótese central desse estudo reitera que o “novo” ensino médio e a oferta por itinerários formativos podem produzir uma variabilidade e instabilidade na forma como as escolas passarão a disponibilizar essa modalidade de ensino, com algumas escolas sendo capazes de oferecer todos os itinerários, outras apenas alguns, ou ainda estabelecimentos que ofertarão somente um. Tal prerrogativa, segundo o nosso ponto de vista, poderá servir de base para o alargamento das desigualdades sociais e escolares.

Do ponto de vista da abordagem teórica, este estudo fundamentou a análise da reforma curricular, que inaugura os itinerários formativos nas escolas do ensino médio, à luz da perspectiva dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron (2009; 2015a; 2015b), que tomam a escola como uma instituição social por meio da qual se mantêm e se legitimam privilégios sociais. Levando em consideração as contribuições desses autores, a proposta da análise teórica é correlacionar os itinerários formativos com a função própria aos sistemas de ensino, quais sejam: a de *reprodução* e de *legitimação* das desigualdades sociais. Em termos metodológicos, produzimos uma pesquisa cuja perspectiva pretendeu-se qualitativa. O enfoque

de nossa investigação empírica sustentou-se no documento da Lei 13.415/2017, por isso, elegemos a técnica de pesquisa *análise documental* nos pressupostos do André Cellard (2008). Conforme este autor, é possível que o documento enquanto objeto de análise possibilite compreender uma dada realidade, permitindo “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, p. 295, 2008). Nossa proposta metodológica passa obrigatoriamente pela análise da estrutura discursiva presente na Lei 13.415/2017. Para tanto, descreveremos, analisaremos e interpretaremos os enunciados do texto, procurando perceber o que subjaz às palavras, suas construções ideológicas e os discursos implícitos.

Por fim, para dar conta da proposta geral deste capítulo, estruturamos nossa análise em duas partes. Na primeira, direcionamos o olhar sobre o texto da Lei 13.415/2017, cujo objetivo foi desvelar, através de uma leitura crítica, as contradições e os paradoxos existentes entre o sentido manifesto e o sentido oculto contidos nas principais propostas de alteração da Reforma do Ensino Médio. Já na segunda parte, nos deteremos ao aspecto referente à reforma curricular que instaura os itinerários formativos. A meta aqui é verificar as vinculações entre tais itinerários e a função dos sistemas de ensino, tal qual estabelecida por Bourdieu e Passeron (2009; 2015a), que supõe a instituição escolar como um espaço propício a manutenção da ordem social vigente.

A LEI 13.415/2017 E AS CONTRADIÇÕES ENTRE O SENTIDO MANIFESTO E O OCULTO

A recente reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415/2017 promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Ao se analisar o texto da nova Lei, constata-se que as alterações centrais dizem respeito, sobretudo, a dois aspectos:

1 – O aumento da carga horária anual, conforme o §1º do Art. 24: “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas [...]” (BRASIL, 2017)³. Vale ressaltar que o aumento da carga horária será

3 Passou “das atuais 800 horas para o ensino fundamental e médio (distribuídas por ao menos 200 dias de efetivo trabalho escolar), para 1.400 horas” (BARCELLOS *et al*, p. 130, 2017).

viabilizado por meio da oferta de cursos em tempo integral, conforme o Art. 13: “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017) e 2. flexibilização curricular, tal qual se observa no já mencionado Art. 36: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017). O §7º do Art. 35-A, lembra-nos, ainda, que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Em síntese, são duas ordens de mudanças, de um lado, aumento da carga horária e implementação de escolas em tempo integral e, de outro, flexibilização do currículo, doravante, composto pela BNCC e por itinerários formativos, visando a formação integral dos estudantes. Reiteradamente, tais mudanças tiveram respaldos em duas justificativas fundamentais: a baixa qualidade do ensino médio brasileiro e a necessidade de tornar essa etapa da educação básica atrativa aos estudantes, que acumula dados de evasão e reprovação (BRASIL, 2016). Segundo nossa análise inicial, ambas as justificativas não parecem guardar relação com as propostas de alteração apresentada no texto na Lei. Causa-nos estranheza que se julgue que o problema da baixa qualidade do ensino médio e a necessidade de torná-lo atrativo, com menos reprovações e abandono, possam ser resolvidos com aumento da carga horária e flexibilização curricular, sem que se leve em conta outros aspectos, tais quais: “infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ademais, ignora-se, que o afastamento e muitos jovens da escola [...] pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar” (FERRETTI, p. 26, 2018). Como se pode depreender, despontam contradições nos próprios argumentos que justificam a Reforma do Ensino Médio.

Aliás, nossa análise nos permitiu, ainda, desvelar outras contradições presente no corpo da Lei 13.415/2017. Após avaliar os artigos que compõem essa legislação, observamos diferenças que evidenciam discrepâncias entre o sentido manifesto e o sentido oculto nas principais alterações propostas para a Reforma do Ensino Médio.

O objetivo dessa sessão é desenvolver uma análise apontando tais contradições, especificamente, em três pontos essenciais da Lei 13.415/2017: 1. nas propostas que viabilizam o aumento da Carga Horária que suporia a implantação de escolas em tempo integral; 2. na perspectiva que visa a formação integral dos alunos e 3. no ideário de flexibilização da grade curricular que instaura a opção de escolha por itinerários formativos.

Partimos do primeiro ponto, acréscimo da carga horária anual e a implementação gradativa do ensino médio em tempo integral nas escolas das redes pública e privada. Para tanto, há, indubitavelmente, a necessidade de investimento financeiro de grande monta. O prolongamento do tempo de estadia dos alunos na escola reclamará incrementos em infraestrutura, bem como nos quadros de professores e outros profissionais da educação, imprescindíveis ao andamento da rotina escolar. Entretanto, tal proposta parece-nos inviável uma vez que ela vem acompanhada por um pacote de cortes em gastos públicos e limitações orçamentárias, cujo principal dispositivo é a emenda constitucional 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos. Embora a Lei tenha previsto o estabelecimento da Política de Fomento que viabilizará a implantação de Escolas em Tempo Integral, paradoxalmente, o § 2º do Art. 13 deixa claro que a “transferência de recursos será realizada anualmente [...] respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017). Como se pode notar, o texto legal condiciona a transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do Ministro da Educação.

No que se refere ao ponto dois, formação integral dos alunos, instala-se, segundo nossa análise, uma outra contradição bastante significativa. Concomitantemente, se propõe a integralidade formativa, mas o texto da lei não é claro quanto a obrigatoriedade de componentes curriculares importantes para tal formação, como educação física, artes, filosofia e sociologia, enquanto o ensino de matemática e língua portuguesa é obrigatório, como se pode notar no texto que segue:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente

estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Ao se analisar os § 2º e § 3º, constata-se que, apesar da educação física, arte, sociologia e filosofia estejam presentes no texto da lei, há uma discrepância referente à abordagem dada a esses conteúdos e aos demais correlacionados à matemática e à língua portuguesa. Como se percebe, às últimas, o termo utilizado é “ensino”, às primeiras o emprego é “estudos” e “práticas”, sem maiores detalhes que deixem claro a intencionalidade dos termos. A partir daí, podemos supor que esses conteúdos poderão ser “estudados” e “praticados”, mas não necessariamente “ensinados”? Nessa mesma linha de raciocínio, podemos presumir, ainda, que tais estudos e práticas poderão ser dissolvidos em outros componentes curriculares de forma transversal, como sugere o §7º do Art. 2º: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” [...] (BRASIL, 2017). Vale frisar que o parágrafo é claro: será facultado aos sistemas de ensino o trabalho com projetos e pesquisas envolvendo tais temas. Não é algo prescritivo. Isto posto, podemos questionar: é possível uma formação integral desassociada da construção de um pensamento crítico e reflexivo via ciências humanas?

Ademais, essa aparente concepção que valoriza a integralidade da formação é desvirtuada quando se observa os §8º do Art. 35-A. Nele é descrito quais expectativas devem ser atingidas pelo aluno ao final do ensino médio:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

É contraditório prever que a formação do aluno deva ser integral quando ao final do ensino médio o aluno deverá apenas mostrar-se apto em determinadas áreas, em detrimento das demais. Conforme se percebe, o referido parágrafo da Lei anuncia que o aluno deverá demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos e ter conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Algo bastante reducionista e simplista.

Quanto à flexibilização da grade curricular que inaugura a opção de escolha por itinerários formativos, terceiro e último ponto de nossa análise, revelam-se, da mesma maneira, uma série de outras contradições. O contexto em que se instaura a Lei 13.415/2017 é marcado por um discurso que enaltece a flexibilização do currículo do Ensino Médio mediante a condução das “vocações” e “escolhas” dos estudantes. Segundo Maria Helena Guimarães de Castro (2016), à época secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), os itinerários formativos favorecem a valorização do protagonismo juvenil, afinal, será o próprio estudante que terá a possibilidade de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida. Conforme defende Castro (2016), os estudantes escolherão, conforme sua vocação, entre as áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional.

Segundo os argumentos da então secretária-executiva do MEC, os itinerários formativos são, de fato, bastante atrativos, ao menos como descritos no texto da Lei. Entretanto, análises mais rebuscadas refutam a tese de que a escolha vocacionada por esses itinerários promoveria o que se defende como protagonismo juvenil ou a autonomia dos estudantes. Os autores Ferreti e Silva (2017, p. 394), lembram-nos que a escolha por itinerários formativos não passa de uma proposta falaciosa na medida em que ela é impraticável. Por exemplo, no Brasil hoje “existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes”. Em consequência, esses autores entendem que a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos optativos fere “o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

Na mesma linha de argumentação, os autores Mesquita e Silva (2017, p.5) apresentam uma discussão bastante interessante sobre “*vocação e escolha*”. Segundo argumentam,

“no Brasil, comunidades carentes de recursos de natureza variada não veem outra escolha a não ser ingressar no sistema público de ensino como uma oportunidade de ascensão social. Ao garantir um falso poder de escolha e, portanto, uma autonomia ilusória ao jovem na condução do chamado projeto de vida, instaura-se um elo com os agentes que os farão acreditar nesse poder de escolha”.

Como discutido na introdução deste capítulo, no texto da Lei 13.415/2017, não há a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos. A prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Diante disso, podemos deduzir que um dos parâmetros que definirão tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Certamente os sistemas optarão pelos itinerários para os quais dispõem de mais docentes. O/a aluno/a será levado a “escolher” o itinerário que a escola terá capacidade de oferecer de acordo com suas limitações infra estruturais e de pessoal. Desta maneira, “se a escola só for capaz de oferecer um único itinerário, será esse que o aluno irá, sem alternativas, seguir. Como resultado, nem todos terão acesso a todos os conteúdos, aumentando a já imensa desigualdade de nosso sistema educacional” (BARCELLOS, *et al*, p. 2017). Esses terão, conforme nosso ponto de vista, acesso a um ensino médio mínimo, com uma formação, igualmente, mínima. Tal dispositivo, reitera e incorpora o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, podendo, com isso, alargar, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O ALARGAMENTO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES E SOCIAIS

As práticas educacionais, desnudadas pelos sociólogos Bourdieu e Passeron (2009; 2015a), em especial, nas obras *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970), desvendaram, amiúde, a seletividade

educacional que exclui, segrega e marginaliza estudantes provenientes das classes populares, enquanto favorece e privilegia os estudantes mais dotados de *capital econômico, social, simbólico e cultural*⁴. Afinal, essa é “a lógica de um sistema [de ensino] que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2015b, p. 56). Bourdieu e Passeron (2015a), deixam claro que a origem social se converte, portanto, em desigualdades escolares e reproduzem os sistemas de posições e dominação, pois é na escola que o legado econômico da família se transforma em *capital cultural*. Segundo a perspectiva desses autores, a escola deixa de ser uma instância neutra e transformadora, passando a ser vista também como uma das principais instituições por meio do qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu e Passeron (2009; 2015a) passam a enxergar reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Provavelmente, a mais importante contribuição de Bourdieu e Passeron (2009; 2015a; 2015b) para a compreensão sociológica da escola tenha sido a de evidenciar que essa instituição não é isenta de valores sociais. Segundo Bourdieu (2009; 2015a; 2015b), a escola representa, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes. Apesar disso, a cultura transmitida pela escola é apresentada como ‘cultura universal’, dissimulando, desta forma, seu caráter arbitrário. Mantendo uma estrutura de dominação, ao se pautar no *capital cultural* das classes privilegiadas, a escola acaba, desta maneira, por exercer uma *violência simbólica*⁵ que favorece a exclusão dos que não o detém. Essa forma específica

4 Bourdieu (2004) toma o espaço social como um *campo de lutas simbólicas* onde os agentes constroem estratégias para se manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão diretamente vinculadas a posse de diferentes tipos de *capital*. São quatro: o *capital econômico*, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o *capital social*, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pelo agrupamento familiar; o *capital simbólico*, que é a medida do prestígio e/ou carisma que se possui em determinado *campo*; além do *capital cultural* institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.

5 Por meio deste conceito, “foi possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola perenizando uma verdadeira aristocracia escolar, que tende a desenvolver estratégias de auto-(re)produção” (VALLE, 2013, p. 426).

de *violência* se mostra, mais nitidamente, no processo de comunicação de conteúdos e na valorização de conhecimentos escolares que destoam dos valores das classes menos favorecidas. A *violência simbólica* a que o autor se refere é “essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação)” (BOURDIEU, 2007, p. 206), pois ela já se apresenta na forma *incorporada*.

Evidentemente, “numa sociedade dividida em classes”, a escola reparte, “com famílias desigualmente dotadas de capital cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 245), conteúdos escolares “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2015b, p. 59). Agindo assim, a escola, portanto, desconsidera as desigualdades culturais entre os estudantes das diferentes classes sociais. É neste sentido que o fracasso escolar surge como socialmente necessário num sistema configurado em relações de dominação. Em razão disso, a escola “contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ela produz reproduzem hierarquias sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 244).

Esteando-se por essa concepção teórica, nossa análise a respeito dos itinerários formativos, como não poderia deixar de ser, é tributária do pressuposto que leva em conta as “relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 16). Para efeito deste estudo, partimos da constatação basilar segundo a qual existe uma correlação muito estreita entre as desigualdades sociais/culturais e as desigualdades escolares. Por isso, cabe-nos, nessa sessão, demonstrar as conexões entre a proposta que inaugura os itinerários e a função dos sistemas de ensino, tal qual prescrita por Bourdieu e Passeron (2009; 2015a). Segundo esses autores, “a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 248). Partindo desse entendimento, nossa análise nos permite inferir que o estabelecimento dos itinerários formativos no “novo” ensino médio, reforça e deixa ainda mais evidente a função objetiva

dos sistemas de ensino, a que se referiu Bourdieu e Passeron (2015a), ou seja, ocultar sua relação com as classes sociais.

Mediante a proposta que instaura os itinerários formativos, a escola, doravante, poderá contribuir para manter e reproduzir, em escala ainda maior, essa estrutura que legitima as desigualdades, distribuindo de maneira desigual o *capital cultural* entre os grupos, posto que, com a limitação das escolhas pelos itinerários, nem todos os estudantes brasileiros terão acesso a todos os conteúdos. No campo escolar, o *capital cultural* dos estudantes condiciona suas carreiras no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável desde nascença mantenham suas posições. Segundo essa concepção, o *capital cultural* (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de ‘cultura dominante’⁶, que se impõe como ‘cultura legítima’⁷. Os(as) estudantes distanciados desse aporte cultural teriam dificuldades em alcançar rendimentos escolares satisfatórios, visto que “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social” (BOURDIEU, 2015b, p.80).

Comumente, a escola confia ao *capital cultural* o elemento distintivo central para que se ordene e reordene as suas dominações e posições. Neste sentido, o *capital cultural* funciona como um recurso social, fonte de *distinção* e poder. Ele se torna um elemento de diferenciação social que permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso. Desta maneira, ele opera como um organizador hierárquico que condiciona as carreiras dos estudantes no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável mantenham suas posições. Portanto, a reforma que institui os itinerários formativos ao limitar o direito ao conhecimento para a vasta maioria dos alunos do ensino médio

6 É importante observar que a “cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, dissimulado. Os alunos oficialmente estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 32).

7 Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a ‘cultura legítima’, como a única universalmente válida.

público, visto que não há a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos, corrobora para que o acesso limitado ao conhecimento e à cultura alargue, ainda mais, as disparidades escolares no sistema educacional brasileiro, institucionalizando a distribuição desigual de *capital cultural* entre os estudantes e potencializando a concepção de escola como reprodutora das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de alterações do Ensino Médio brasileiro, por meio da Lei 13.415/2017, denotam elementos discrepantes e paradoxais, que poderão, além de inviabilizar sua implementação nas escolas públicas de todo o Brasil, alongará, ainda mais, as disparidades educacionais nessa etapa da educação básica. De um lado, a reforma se deu na perspectiva de se reverter quadros negativos de êxitos escolares e, de outro, se valeu de incrementos que tornassem o ensino médio mais estimulante aos estudantes. Contudo, as propostas de mudanças levadas à cabo pela reforma estão longe de sanar os problemas intrínsecos ao ensino médio do país, eles são estruturais, sociais e históricos. Impossível que tais problemas, tão peculiares e repletos de nuances e sutilezas de todas as ordens, possam ser sanados mediante uma proposta de reforma curricular que apresenta incongruências e contrassensos como essa que emergiu por meio de uma Medida Provisória.

A prerrogativa teórica que considera a instituição escolar como um lugar favorável a manutenção e reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2015a) encontra respaldo empírico no aspecto da reforma curricular que instaura os itinerários formativos e sua ilusória opção de escolha. Ora, a função própria aos sistemas de ensino de ocultar sua relação dissimulada com as classes sociais vincula-se ao objetivo, também oculto, da reforma do ensino médio e dos itinerários formativos, qual seja: propiciar a estudantes, impedidos de fazer “escolhas”, uma formação diminuta baseada em realidades sociais demasiadamente desiguais, elevando, dessa maneira, as desigualdades e as injustiças que serão reproduzidas e legitimadas pelo próprio campo educacional. Embora a Lei 13.415/2017 não tenha sido implantada em sua completude, fazer

uma análise crítica de suas proposições é algo da qual não se deve prescindir. Por isso, a partir daqui, cabe novos estudos que deem conta da repercussão prática da Lei nas escolas de ensino médio do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, **et al.** A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.2 nº13, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: editora da UFSC, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**: Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19.03.2019.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-de-motivos-151127-pe.html>. Acesso em: 18.04.19

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A reforma do Ensino Médio**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Reforma-Ensino-Medio-MH-Castro.pdf>. Acesso em: 24.04.19

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, 38(139), 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016

MESQUITA, Ataíde; SILVA, N. A. da. **Vocação e escolha no processo de dissimulação dos interesses da Medida Provisória 746**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

VALLE, Ivone Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

O NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Maria Clara Pereira dos Santos

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa fruto de um trabalho de conclusão de curso examina a implementação do novo Ensino Médio Integral na perspectiva dos alunos em um Colégio estadual localizado na cidade de Campos dos Goytacazes no interior do estado do Rio de Janeiro. Dessa maneira as análises foram realizadas a partir da Lei Nº 13.415/2017 que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu mudanças na organização do Ensino Médio com a proposta de ser mais flexível a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aumento da carga horária.

Vale destacar que a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa passou a ofertar o curso técnico em administração com ênfase em empreendedorismo para os alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio da escola no ano de 2019. Dito isso a escola não retirou a sociologia enquanto disciplina como aponta a BNCC com sua nova organização curricular, mas todas as disciplinas precisaram se adaptar as ideias do curso técnico que passou a ser oferecido.

Dessa forma a pesquisa analisa em que medida a reforma impacta o ambiente escolar principalmente na vida dos jovens que estão passando por uma fase decisiva de inserção social durante a transição da juventude para a fase adulta. Aliado a isso serão levadas em consideração a conjuntura política e educacional em que a reforma do ensino médio foi realizada a partir da escola escolhida

juntamente da influência do neoliberalismo enquanto política e ideologia que determina as demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, a partir da nova razão do mundo proposta por Dardot e Laval(2016).

A pesquisa se justifica devido à importância de analisar a implementação de uma política pública educacional a partir do público a qual ela se destina. É relevante para pensar qual o tipo de formação que as classes dominantes estão interessadas que as classes dominadas tenham. Aliado a isso faz-se necessária para analisar as oportunidades apresentadas aos jovens como caminho após a formação. Também é essencial pensar a lógica do empreendedorismo frente às mudanças do mundo do trabalho e o novo capitalismo, bem como a internalização do neoliberalismo a partir da educação.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como o novo Ensino Médio Técnico e Integral está sendo implementado, verificando quais são as expectativas dos discentes frente ao curso e a sua formação. Como objetivos específicos a pesquisa busca também analisar o perfil socioeconômico dos discentes a qual o novo Ensino Médio está sendo destinado, analisar a existência da internalização da subjetividade neoliberal de Dardot de Laval(2016), bem como a incorporação de capital humano de Foucault(2008) e analisar as expectativas de formação da juventude aliado a percepções de futuro e direitos.

Para realização a pesquisa contará com o método qualitativo a partir de observação participante do colégio, das aulas de sociologia e do curso técnico oferecido. Aliado a isso contará com a realização de entrevistas com os estudantes do novo ensino médio e os dados serão combinados com bibliografia sobre a reforma do ensino médio e influências do neoliberalismo na educação.

A partir disso serão analisados o bairro onde a escola está localizado afim de compreender o que ele representa para a cidade, bem como as características da escola enquanto formadora de cidadãos para a sociedade, neste aspecto vale destacar que também será dado atenção ao processo de implementação do novo ensino médio e suas primeiras impressões para a comunidade escolar. Ademais serão analisados os perfis dos discentes que serão entrevistados para compreender até que ponto o neoliberalismo é influente para determinadas classes. Em seguida serão analisados o discurso neoliberal

na fala dos discentes entrevistados, bem como as características de competição, mérito, responsabilização e esforço próprio, tendo em vista que são os demarcadores principais da ideologia neoliberal. Por fim serão destacadas o conhecimento acerca dos diretos, bem como as perspectivas futuras dos entrevistados afim de analisar as influências da política neoliberal a partir da implementação do novo ensino médio integral com técnico em empreendedorismo.

Em síntese a pesquisa encontrou uma escola com amplo espaço com o perfil de alunos de classes baixas e em sua maioria negros, advindos dos arredores da escola. Aliado a isso o discurso neoliberal foi encontrado seja nas falas acerca do que acham do ensino da escola, bem como nas perspectivas futura. Destaque as falas acerca da estrutura da escola, tendo em vista que por mais que houvessem críticas os alunos não conseguiam assimilar as mesmas ao Estado, que é o grande responsável pelas reformas. Além disso foram encontrados muitos momentos de competição como na feira de empreendedorismo e na nova organização das carteiras e por fim muitos alunos se demonstraram aptos ao empreendedorismo. Dados esses que serão discutidos a seguir, vale destacar que a pesquisa não tem como intuito romantizar a estrutura desigual que a juventude brasileira se encontra, mas sim dar voz aos mesmos que muita das vezes não podem expressar suas impressões frente as mazelas do capitalismo.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO- METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

O Ensino Médio é uma das fases mais importantes na vida dos jovens que tem a oportunidade de cursá-lo, além disso também é alvo de disputas ideológicas tendo em vista que influência e pode determinar a trajetória dos estudantes no futuro seja para o mercado de trabalho, continuação dos estudos ou outros caminhos possíveis. Assim o presente estudo se baseou em uma investigação empírica para realização de uma análise acerca da reforma do ensino médio aprovada em 2019 a partir de um estudo de caso desenvolvido pelo método qualitativo.

Para tanto, foi utilizada a entrevista (semi-estruturada) como coleta de dados que foi realizada com os discentes de quatro turmas

que passaram a estudar na escola a partir da reforma. Desse modo foi realizado um roteiro prévio de entrevista interessado em abarcar três tópicos: o perfil socioeconômico dos jovens, a socialização escolar e sobre a reforma do ensino médio. A escolha dos alunos entrevistados respeitou a igualdade de gênero e buscou alunos de grupos socialização diferentes.

Os dados encontrados foram combinados com o referencial teórico que aborda a reforma do Ensino Médio com as contribuições de Dantas(2018) que ajuda a compreender os movimentos ultra-conservadores da atual conjuntura que foram responsáveis pela sua aprovação. Com isso desde o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, o país vem sendo afetado por uma crise econômica que repercute em várias áreas e, principalmente, na educação. Desde então, após o impeachment, que foi marcado por uma forte divisão de opiniões e polarizações, nota-se uma forte onda neoliberal que segundo Friogotto(2017) associa a educação a lógica do mercado e influencia o empreendedorismo.

Durante este período, foram aprovadas duas reformas: a trabalhista e a da previdência, que representam grandes retrocessos, tendo em vista os vários direitos que haviam sido conquistados pela classe trabalhadora e que caíram por terra como, por exemplo, a criação de contratos intermitentes e a ampliação das terceirizações, bem como o aumento da idade mínima para a aposentadoria. Nota-se que essas reformas nada ajudaram para reverter a forte onda de desemprego no país e só contribuem mais para o surgimento dos trabalhos informais, que não necessariamente asseguram direitos previstos pela constituição, como carteira assinada e jornadas de trabalho. Assim, estratégias frente a uma nova fase do capitalismo vêm se destacando no país, como a lógica do empreendedorismo. Vale destacar que esta lógica se mostra presente, conforme contribuições de Dardot e Laval (2016) acerca da nova razão do mundo neoliberal, que a partir do neoliberalismo propõe uma nova norma de vida política, econômica, social e subjetiva, que por meio do mercado determina as relações sociais e assim as políticas públicas e educacionais de um país.

Outra contribuição essencial para compreensão da pesquisa é de Foucault (2008) que aborda o quanto as políticas neoliberais estão incorporadas nos indivíduos em forma de capital humano.

Dessa maneira Costa (2009) influenciado pelo pensador analisa especificamente o caso da educação e aponta que a internalização do capital humano influencia os indivíduos a se comportarem como micro empresas, o que leva a contribuir para um indivíduo proativo, inovador e flexível como também aponta Sennet(1999) ao enfatizar a corrosão do caráter dos homens. Estas influências e características acabam deturpando a ideia de cidadania e ocasionam uma cidadania sacrificial como aponta Brown(2018) onde o indivíduo passa a se responsabilizar pelas falhas do Estado, o que contribui para prejudicar a noção acerca dos direitos e deslegitima as organizações populares. Desse modo a bibliografia básica aliada a contribuições pertinentes que foram incorporadas ao trabalho são fundamentais para compreender a reforma no ambiente escolar proposto.

O acesso ao Colégio, onde a pesquisa foi realizada, se deu a partir da participação da pesquisadora como bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PIRP), uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, que é um projeto de extensão com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), remunerado, que visa contribuir para a formação de futuros docentes, com o intuito de aproximar a formação acadêmica com a realidade da escola pública. Com isso além das atividades desenvolvidas enquanto bolsista foi decidido fazer também um trabalho de conclusão de curso, tendo em vistas as inquietações acerca da escola pública, principalmente pelo fato de ter advindo desse lugar e ter a oportunidade de acessar o ensino superior.

O Colégio de realização da pesquisa está localizado aproximadamente três quilômetros do centro do município de Campos dos Goytacazes no interior do estado do Rio de Janeiro. No bairro do Colégio existem alguns pequenos comércios e várias residências, desde casas visualmente bem estruturadas a casa simples com construções ainda sem finalização. Além disso também existem outras escolas ao redor da escola e inclusive na mesma rua existe uma escola particular. Desta maneira é possível notar que coexistem classes distintas que residem no bairro e muitos fazem parte da comunidade escolar.

O bairro do Colégio não é considerado de prestígio comparado aos demais da cidade, mas também não chega a ser tão

deslegitimado quanto outros que ficam “do outro lado da ponte” como dizem os moradores da cidade. Ademais vale destacar a presença da “Comunidade Baleeira” a duas quadras do Colégio em questão que também é vista como “Favela Baleeira” por alguns moradores da cidade. O Colégio funciona de manhã, tarde e noite e oferta Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e a partir do ano de 2019 passou a oferecer o Novo Ensino Médio profissionalizante em empreendedorismo que como mostra a Figura 1 convida aos alunos a estudarem para se preparar para o mercado de trabalho.

Figura 1: Outdoor no Colégio sobre o Ensino Médio Profissionalizante em Empreendedorismo.



Além do Outdoor também foi colocado ao lado uma faixa convidando a população para realização da matrícula com os dizeres “empreender para alcançar o mundo”, assim as análises da pesquisa começaram a ser feitas a partir desse convite e também das mudanças que a escola passou como a sua pintura nova e reorganização de carteiras, o que será mencionado mais a frente. Desse modo é notável que o governo passa a acreditar no empreendedorismo como alternativa para juventude e a problematização por detrás disso se da conforme a qual público está sendo destinado este modelo de

ensino, bem como até que ponto o neoliberalismo influência a educação para formar uma mão de obra flexível e sem direitos para o mercado de trabalho.

Assim foram entrevistados 19 alunos respeitando a igualdade de gênero com idade média de 16 anos e a maioria deles residiam no bairro, na Comunidade Baleeira e nos bairros aos arredores da escola. No que se refere ao perfil racial a maioria dos entrevistados se autodeclararam negros (85%) e acerca da classe foram considerados de classes baixas, tendo em vista que os seus responsáveis tinham baixo nível de escolaridade e ocupando cargos de baixa remuneração.

A partir dos questionamentos aos alunos sobre a socialização escolar foi possível perceber a internalização de normas e condutas neoliberais apresentadas por Dardot e Laval(2016) que influência com que as pessoas busquem sucesso individual a partir do discurso, bem como nas atividades realizadas pelo curso técnico oferecido. Neste primeiro caso isso foi observado na fala de uma aluna da turma 1002, quando questionada sobre a experiência de estudar na escola ela diz: “O ensino é bom. Basta você querer se esforçar e se dedicar ao estudo porque é bom” (Aluna Aruana, 17 anos). Dessa maneira podemos perceber como o discurso e a internalização do neoliberalismo está presente no ambiente escolar, como já observado por Lima (2019) em uma escola no mesmo município, onde a autora analisa a construção da subjetividade neoliberal dos estudantes e observou que “o esforço próprio e a determinação são apresentadas como maiores responsáveis pelo sucesso futuro, para os discentes” (p.34). Assim, podemos notar que muitos alunos acreditam que para ter sucesso escolar só depende deles, tornando-se assim seus próprios investidores. Como mostra Foucault (2008) quando alega que o indivíduo passa a ser “empreendedor de si”.

No que se refere as atividades do curso técnico vale destacar a concorrência e competição que também são características do neoliberalismo a partir da realização da feira de empreendedorismo como mostra na Figura 2 que a partir de observação e fala dos alunos foi notado a cultura do empreendedorismo na educação como aponta Costa(2009) neste caso foi notada a flexibilidade e proatividade dos discentes.

Figura 2: Barracas da I Feira do Empreendedorismo do CEJOPA. Fonte: A autora.



Aliado a isso, foi observado uma nova disposição das carteiras em sala de aula, os alunos passaram a sentar em grupos de 3 a 5 em uma mesa redonda e com isso foi possível observar como esse novo modelo foi capaz de proporcionar momentos de competição entre os discentes, mas também de solidariedade entre os discentes que se ajudam com as disciplinas. Portanto, a coletividade é um método bem eficaz para a ajuda mútua dos discentes, mas nota-se que ela deveria ser elaborada de maneira que enfatize uma educação questionadora e conscientizadora, e não uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho. Como aborda Cantini (2019), “introduzir empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual ideológica” (p.37).

É essencial ouvir a opinião dos alunos sobre o novo ensino médio tendo em vista que, como aponta Correa e Garcia (2019), a reforma foi aprovada de maneira impositiva e antidemocrática e que desconsidera os principais movimentos que tem como pauta o Ensino Médio no Brasil, bem como os estudantes secundaristas.

Desta maneira vale destacar as falas dos alunos durante as entrevistas sobre o que estão achando do novo ensino médio e estudar em tempo integral:

O novo ensino médio é bom. Mas o tempo mata, até você se acostumar também. Eu também não tenho muita noção do curso porque agora a gente está sem professor de empreendedorismo, que é o principal do curso e não tem professor (Pedro, 15 anos, 1001)

Este e vários outros alunos reclamam da falta de professores, que são fundamentais para o curso técnico. Nota-se que foi verificado na secretaria da escola que a professora que ministra a disciplina de Empreendedorismo estava de licença, mas o que preocupa é a falta de um novo professor para substituí-la, em um curso voltado justamente para este tema. Segundo Dantas (2019), as reformas educacionais estão sendo pensadas por reformadores empresariais da educação que defendem seus interesses para pensar a realidade do ensino público. Assim, “não consideram as condições concretas de realização das atividades pedagógicas, tais como a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores” (p.108). Isso explica a falta de professores para serem substituídos e vários outros problemas estruturais que a escola pública enfrenta em relação aos pensadores da educação.

Além das queixas da falta de professores os alunos questionam o aumento da carga horária aliada a estrutura da escola, alegando que ficam cansados e que a escola não tem um chuveiro, por exemplo para tomarem banho para permanecerem no local por tanto tempo. Em contrapartida quando questionados sobre o que estão achando do curso oferecido no geral os alunos acreditam ser uma oportunidade como Pedro de 15 anos da turma 1001 que diz que “É uma oportunidade, porque tem muitos cursos aí hoje em dia que as pessoas podem fazer pagando e esse tá indo de graça pra gente, é uma oportunidade”.

A partir desta fala não é levado em consideração que os brasileiros pagam impostos para ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Salienta-se assim a importância do conhecimento acerca dos direitos que muitas das vezes a população não tem acesso devido a responsabilização que os indivíduos internalizam

frente a governança neoliberal. Desse modo Brown(2019) aponta que essa responsabilização acontece por meio de uma sobrecarga moral que as pessoas tem devido aos investimentos que fazem em si próprias. Que segundo esta autora a “responsabilização assinala um regime no qual a capacidade humana singular de se responsabilizar torna-se um modo de administrar sujeito, um processo no qual estes são refeitos e reorientados pela ordem neoliberal e através do qual sua conduta é mensurada” (p.39). Aliado a isso, esta responsabilização vem acompanhada de uma culpabilização e os indivíduos são duplamente responsabilizados “espera-se que cuidem de si mesmos (e são culpabilizados por seu próprio fracasso em prosperar) e do bem-estar econômico (e são culpabilizados pelo fracasso da economia em prosperar)” (p.40), Deste modo, quando o aluno relata que o curso é uma oportunidade, liga-se ao que Brown (2019) diz acerca da culpabilização que os sujeitos têm até pelas falhas do Estado. Isso fica bem claro ao observar as respostas de dois outros alunos, quando questionados sobre o que estão achando do Curso Técnico oferecido:

Assim pra mim falando no dia a dia é muito complicado, mas em geral eu acho que é bom porque muitos adolescentes não querem nada com nada e assim com isso eles são obrigados eu acho bom (lara, 16 anos, 1004).

Ah é uma boa para jovens que não tem o que fazer a tarde isso é uma boa ficar aqui estudando um monte de palhaçada (Moacir, 16 anos, 1002).

Assim, pode-se dizer que os relatos dos referidos alunos no tocante a acreditarem que os adolescentes “não querem nada com nada” ou que são jovens “que não tem o que fazer” vai de encontro com as abordagens de Brown (2019), visto que se culpabilizam por achar que “não querem nada” ou “não tem o que fazer” como se fosse uma responsabilidade deles e não refletem que é função do Estado assegurar políticas e amparos para a juventude brasileira e, principalmente, que estão numa faixa etária em que devem estar na escola e interessados pelo que estuda. Assim, vale destacar, também, que o curso oferecido é a única opção que o Estado do Rio de Janeiro oferece, desta maneira é uma oportunidade única. Tendo em

vista as práticas neoliberais da conjuntura ultraconservadora, essa oportunidade pode ser vista como de caráter impositivo. Em contrapartida, um dos alunos entrevistados leva em consideração outros pontos de vista acerca do curso:

Eu to gostando e tal, as matérias são interessantes e tal, mas só que essa questão do curso eu não sou tão a fim não, porque eu acho que é meio não tem nada a ver comigo e eu acho que de certa forma **romantiza o desemprego**. Lógico que a gente tem que **innovar sempre**, porque hoje em dia tem muitas pessoas trabalhando em áreas que não se trabalhava. **Mas eu não quero ser um empreendedor e vender água e ganhar dinheiro com isso não. Não! eu quero fazer minha faculdade e me formar no que eu quero, minha vida.** Lógico que infelizmente o capitalismo te obriga a viver por dinheiro e fazer coisas que não é tanto sua cara, infelizmente isso. Mas esse lance do curso eu estava até começando um negócio com uma amiga minha, vendendo um doce umas paradas assim daora. Só que eu percebi que isso é você estar se tornando escravo é a mesma coisa do lance do Uber de certa forma o cara que entrega as paradas para as pessoas comer e o uber é empreendedor, mas eu não vejo como isso, pra mim ele é escravo. Porque ele trabalha por hora, mas tipo assim esse cara é assim: O cara chamou e ele tem que ir trabalhar (Rudá, 16 anos, 1003 – grifos da autora).

Este aluno diferente de outros trás uma certa preocupação com a romantização do desemprego e vai de encontro com o que aponta Costa (2009) quando diz “Em momentos históricos cuja a organização social é marcada por problemas como o desemprego, a má distribuição de renda, a desigualdade de oportunidades e a violência, investir no empreendedorismo parece ser a melhor solução” (p.181). Assim, o aluno faz uma referência ao empreendedor que vende água e sinaliza que não quer isso para sua vida, mesmo já tendo tido a experiência de vender alguns doces com sua amiga. Isso é importante tendo em vista que o aluno menciona o curso superior como perspectiva futura e o curso técnico em análise não influencia este caminho, tendo em vista os dados encontrados na presente pesquisa.

Deste modo, por fim a entrevista buscou compreender quais eram as perspectivas futuras dos alunos após o curso em vigor. Com base neste quesito muitos se mostraram aptos a serem empreendedores como “plano A”, ou seja ser empreendedor após a formação. Outros se demonstraram aptos a ser empreendedores como “plano B”, caso a opção de cursar uma universidade não fosse possível e outros se demonstraram aptos a serem empreendedores e continuarão os estudos de maneira bastante flexível.

Os respondentes que demonstraram interesse em ser empreendedores alguns alegaram que queriam ser mas ainda não sabiam como, outros demonstraram estratégias como a aluna Aruana da turma 1002 de 17 anos que pretende montar uma empresa para vender bolo e quando questionada sobre como seria o empreendimento respondeu “Foco! Determinação do que fazer, pensar bem, se eu quero fazer isso então eu tenho que ter foco e acreditar”. Assim é perceptível que o planejamento está mais atrelado ao discurso do que as condições necessárias para abrir um empreendimento como espaço físico e materiais necessários.

Também apareceram alunos com interesse em ser chefes de empresas multimilionárias como a Tuane de 15 anos da turma 1003 que diz “me imagino uma chefe de empresa multimilionária, mandando em tudo e arrasando, indo a várias conferências e explicando o que vendo e o que quero”. A partir disso é notado o quanto o discurso empreendedor está carregado de confiança e liberdade para ser o que quiser, mas vale levar em consideração o que aborda Brown(2019) acerca de uma falsa liberdade que o neoliberalismo propaga e que na verdade acontece o oposto para que os sujeitos sejam governados por máximas normativas.

Acerca dos alunos que demonstraram interesse em ser empreendedores e estudarem ao mesmo tempo chamo a atenção para a Tainá da turma 1001 que diz “eu fazendo curso técnico de empreendedorismo posso me aprofundar mais, eu posso é começar a fazer algumas coisas pra vender e pagar minha faculdade, isso pode me ajudar muito”. A entrevistada segue dizendo “porque eu vejo novela e eu fico me imaginando igual a Maria da Paz vendendo bolo”. A partir de então, foi questionado como seria a sua rotina e o que ela acha que seria fundamental para o empreendimento dar certo e ela diz:

Eu tenho dúvida se eu faria faculdade de manhã ou à noite. Mas se eu fosse fazer a noite no caso eu venderia meus bolos ao longo do dia, de manhã eu saio pra vender e aí eu venho almoço e volto e depois chego e vou pra faculdade (Taina, 17 anos, 1001).

Eu acho que o fato de você dar a louca e ir pra mim já é ótimo, porque as vezes a gente quer fazer as coisas e a gente fica naquela “será que vai dar certo?” Eu acho que o fundamental para dar certo é você tirar a dúvida da sua cabeça. É você ir e ir. (Taina, 17 anos, 1001)

Nas falas da aluna podemos notar o quanto ela se demonstra flexível frente a sua trajetória futura se demonstrando disposta a estudar, trabalhar e adequar ao tempo necessário para dar conta de todas as responsabilidades. A flexibilidade é uma das características fundamentais do empreendedorismo porque segundo Dias (2018) o trabalho flexível é moldado num mundo de instabilidade, que se justifica pelas alterações constantes da necessidade do capital.

Assim a partir dos dados coletados e das contribuições teóricas é notado o quanto as políticas neoliberais contribuem para a desigualdade de classes, tendo em vista o perfil dos entrevistados em questão, bem como o quanto a ideologia e pensamento neoliberal estão impregnadas do discurso dos discentes, o que perpassa nossas estruturas e se disseminam também na escola. Por fim, é observado como o capitalismo se reinventa e se intensifica, principalmente diante de reformas aprovadas por governos empresariais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribuiu para pensar a reforma do ensino médio a partir de um estudo de caso, dando voz aos seus interlocutores que são jovens na faixa etária de 15 a 19 anos que pertencem a classes baixas e são majoritariamente negros. Dito isso a pesquisa apontou que a reforma foi elaborada por gestores públicos que estão desconectados ou descolados do ambiente sociocultural, e até mesmo econômico, dos estudantes, que são o público alvo destas políticas educacionais. Muitas vezes, estes gestores partem de pressupostos conservadores, de classes dominantes, que não levam em consideração a diversidade principalmente por defenderem uma ideologia

dominante como aponta Althusser(1980). Esse tipo de atitude faz com que os privilégios destes gestores se perpetuem ou, até mesmo, contribui para o insucesso de projetos, por não considerar a realidade e a vivência do público alvo, como é o caso do curso analisado.

Outra questão analisada foi o fato da reforma ter sido aprovada de maneira impositiva e pouco democrática sem levar em consideração os principais movimentos interessados em pensar a educação. Assim, foi possível identificar que o novo Ensino Médio, bem como seus propositores, não estão preocupados em garantir uma formação que influencie o jovem a seguir adiante em seus estudos como, por exemplo, almejar uma formação em nível superior, e sim uma formação em nível médio direcionada para a mão de obra do mercado de trabalho, sem preparar este estudante para se tornar um cidadão crítico e consciente de seu espaço social com opção de escolha do que pretende realizar na sociedade.

Com a pesquisa também foi possível observar, a partir das falas dos discentes, juntamente com as análises realizadas, que, de certa maneira, elas estão impregnadas no discurso neoliberal difundido e disseminado na escola. Pode-se dizer que ocorre uma internalização do capital humano e da subjetividade neoliberal, como apontadas por Foucault e Dardot & Laval. Esse ambiente também foi observado no Colégio, especialmente na proposta de socialização escolar, como a divisão entre as turmas e nas atividades do curso, como a feira de empreendedorismo. Neste aspecto vale destacar o que coloca Foucault (2008) quando diz que a partir da compreensão das formas de investimentos do capital humano é possível “ver como se orientam as políticas econômicas, as políticas sociais, as políticas culturais, as educacionais dos países” (p.319).

Além das análises sobre as internalizações, também foi identificado quais as perspectivas de futuro desses jovens. Nesta questão, foi notado como o discurso meritocrático está vinculado ao discurso empreendedor, tendo em vista que muitos pretendem ser empreendedores e acreditam que isso só depende deles. Dessa forma, ocorre uma responsabilização e culpabilização dos indivíduos consigo mesmo que os impede de fazer uma análise crítica sobre isso e de entender as responsabilidades que são do Estado.

No tocante à implementação da reforma na prática, no contexto do Colégio, deixou várias lacunas no que tange à estrutura

da escola para receber e desenvolver tal projeto, perpassando pelo ensino. Dessa maneira, o neoliberalismo atravessa as estruturas e também as individualidades dos discentes e de todos os indivíduos. Na pesquisa foi evidenciado como isso se intensifica de acordo com o perfil socioeconômico dos alunos. Outra constatação é que o novo modelo também trouxe questionamentos relevantes no âmbito dos fatores contraditórios, pois ao mesmo tempo são estimuladas a coletividade e a autonomia, estratégias do neoliberalismo e empreendedorismo, mas que na prática se mostra também associado a uma solidariedade entre os discentes.

A partir do que foi dito até aqui é de extrema importância destacar a importância de trabalhos futuros que abordem a temática para compreender até que ponto o estudo de caso presente se assemelha a outras realidades. O trabalho contou com algumas limitações que também podem ser exploradas em outros momentos como compreender outros aspectos conflitantes relacionados aos perfis dos estudantes, como as religiões dos entrevistados, pois concomitantemente ao discurso neoliberal estava presente o discurso religioso, mas os dados coletados não foram suficientes para uma análise detalhada. Sobretudo é essencial continuar acompanhando o curso e as suas reformulações, ouvir os demais atores do campo, como professores e funcionários, a fim de obter mais dados para análises das percepções sobre este modelo de ensino, que foi analisado em seu primeiro ano de implementação.

Por fim, desenvolver esta pesquisa em um colégio estadual com características bastante semelhantes a um dos colégios que estudei foi, de certa maneira, “ser afetada” por aquele local tão familiar, a partir da minha memória discente, sentindo os conflitos e situações agradáveis e desagradáveis. Esse sentimento me fez refletir que, embora não estejamos no mesmo lugar (colégio da pesquisadora e colégio dos estudantes entrevistados) e nem no mesmo espaço de tempo, o capitalismo e o discurso neoliberal permeiam o espaço educacional, se reinventando e reproduzindo as desigualdades. A forma como as políticas são pensadas e implementadas me fez compreender o motivo pelo qual muito dos meus colegas de escola não conseguiram ter acesso ao Ensino Superior, tampouco ambicionar este lugar e, muito menos, a oportunidade de desenvolver pesquisas como esta.

Acredito, também, que da maneira como o capitalismo se reinventa e se intensifica, principalmente em governos ultra-conservadores e autoritários, como na atual conjuntura política do país, as possibilidades de redução das desigualdades, principalmente educacionais, tornam-se ainda mais distantes e utópicas para a maioria das pessoas. Essa situação leva a refletir com o compositor Belchior quando ele diz “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”. Entretanto, não se deve descartar o papel exercido pelas lutas históricas em defesa de um projeto de educação alternativo em conjunturas semelhantes a essa. É neste contexto de resistência que se insere este trabalho, em busca de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa:Presença. 1980.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial**: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. 2018. Disponível em: <<http://www.zazie.com.br/pequena-biblioteca-de-ensaios>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CANTINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In:MARIANO,Alessandro et al. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensino. 1 ed, São Paulo: Boitempo, 2019.

CORREA, Shirlei; GARCIA, Sandra. Novo Ensino Médio: quem conhece aprova! Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. Disponível em:<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>>. Acesso em: 13 maio 2019.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Maio/Agosto de 2009.

DANTAS, Jéferson Silveira. O ensino médio em disputa e as implicações da BNCC para as áreas das Ciências Humanas. **Universidade e**

Sociedade, Nº 6. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub1969232834.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chirstian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Vanessa. A “miséria” da educação: análise de um manual de “empreendedorismo” do Sebrae para professores do ensino fundamental. **Revista de Ciências Sociais Século XX**, v.8 nº1 jan/jun, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978–1979). São Paulo: Martins Fortes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

A CATEGORIA TRABALHO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA DO IFSP

Felipe Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre currículos e ensino no Brasil têm se voltado para a onda de reformas na educação brasileira nos últimos anos. No mesmo contexto histórico, é possível identificar mudanças significativas no campo das políticas de educação profissional, com destaque para a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Embora não seja considerado como princípio educativo por todas as perspectivas sobre educação e em todas as escolas, é fato que ao pensar em educação para o trabalho, aproximamos as categorias trabalho e educação para além de uma perspectiva geral, refletindo no trabalho pedagógico. Portanto aqui poderíamos considerar a questão do trabalho sob diferentes aspectos, por exemplo, como categoria a ser analisada em sala de aula no processo de ensino ou enquanto categoria estudada como objeto de pesquisa sobre práticas pedagógicas.

No caso do ensino de sociologia, a categoria trabalho é central, pois representa a expressão das relações constituintes de objetos de análise de parte da obra dos considerados clássicos. Considerando como pilares da sociologia os pensamentos de Marx, Durkheim e Weber, podemos notar que suas obras abordam o trabalho como objeto de estudo. Para Marx (2010; 2013), o trabalho é uma categoria fundante da humanidade dos indivíduos, sendo a partir dela que

este indivíduo desenvolve os meios para a própria sobrevivência, transforma a natureza e a si mesmo, construindo também suas relações de produção. Durkheim (1999) o trabalho reflete o modo como a sociedade se organiza e estabelece seus laços de solidariedade. Weber (1982; 2004) também trata do trabalho em algumas de suas obras, estabelecendo conexões com outros elementos da vida coletiva e subjetiva desses indivíduos. Nesse sentido, a proposta de um ensino médio integrado à formação técnica para os jovens da classe trabalhadora visam a formação ampla, a omnilateralidade, uma formação “na vida e para a vida”, conforme presente no artigo 31º do Estatuto do IFSP (2014). Assim, uma questão cara a esta pesquisa é: seria viável a realização do princípio da educação politécnica na formação do Ensino Médio Integrado ao trabalhar a categoria trabalho no ensino de sociologia? Seria possível ainda, garantir a concepção de politecnia na formação profissional num contexto de escalada do desemprego, da perda de direitos e do capitalismo neoliberal?

Este estudo consiste numa análise da categoria trabalho presente na BNCC e suas possíveis relações com a concepção da categoria trabalho presentes no IFSP, sobretudo nos documentos que o baseiam a implantação dos IFs. Aqui, são consideradas as referências da pedagogia histórico-crítica, por entender que, a priori, a proposta de trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1982), que norteia o processo de formação dos Institutos Federais (IFs) confluem com os princípios apresentados nessa corrente pedagógica. Analisaremos os aspectos gerais da BNCC para o ensino médio, que apresenta como princípio teórico a pedagogia das competências, a partir da qual a seleção curricular no tocante às competências e habilidades se amparam em perspectivas idealistas, pós-modernistas e multiculturalistas.

Posteriormente, abordaremos o conteúdo da base especificamente da área de “ciências humanas e sociais aplicadas”, elencando os principais elementos relativos à categoria trabalho, consideradas na Base como uma das principais. Apesar de haver certo destaque para a categoria trabalho na competência específica de área nº 4, veremos como é possível trazer à análise conteúdos presentes também em outros pontos da base.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho é compreendido como categoria fundante do ser humano na perspectiva marxiana e para a pedagogia histórico-crítica. Isso porque o ser humano transforma a natureza e cria condições para transformar a si mesmo. Segundo Marx

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a, por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Saviani (2007, p.152) afirma que “apenas o ser humano trabalha e educa”, ou seja, o processo de humanização passa pela atividade do trabalho, pois considerando que “a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem (idem, p. 154)”. O trabalho enquanto atividade humana é inerentemente um processo formativo, de modo que trabalho é uma atividade que redundando na educação dos seres humanos.

A educação enquanto trabalho humano também é um processo em que os seres humanos projetam o produto dessa atividade, sobretudo quando se ensina o que já se sabe. Como coloca Marx (ibidem, p. 256), o trabalho humano é idealizado antes de ser objetivado no produto do processo de trabalho. Da mesma maneira, quando se pretende educar alguém, objetiva-se atingir determinado resultado com o processo de trabalho educativo. Esse movimento de transformação da natureza e de si próprio revela uma das peculiaridades da “essência humana”. O conceito de “essência humana” assume um caráter histórico e ontológico na perspectiva marxista,

visto que se trata de uma construção histórica, por meio da qual as gerações escolhem os conhecimentos – as objetivações produzidas pelo processo de trabalho – que serão transmitidas às próximas gerações. Esse processo não ocorre de maneira mecanicista, ou pré-determinada, mas ocorre à guisa das transformações das relações de produção ao longo da história. À luz do materialismo histórico e dialético, é possível identificar tais transformações observando o movimento conflituoso contido nessas relações. Saviani (ibidem, p. 155) apresenta a emergência histórica de separação entre trabalho e educação concomitante à divisão do trabalho e a apropriação de meios de produção a partir desta resultando na divisão em duas classes distintas: a dos proprietários e a dos não proprietários.

Manacorda (2010) demonstra que em diferentes épocas da história as relações entre trabalho e educação refletem as condições materiais de seu tempo. É nessa esteira que percorre a leitura de Saviani (idem, ibidem) para compreender que a categoria trabalho possui sua centralidade histórico-ontológica, sendo os fundamentos históricos “referidos a um longo processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” e fundamentos ontológicos “porque o produto dessa, ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”.

A relação entre trabalho e educação, nesse sentido, tem na escola a expressão da distinção entre classes. Se nas sociedades primitivas, nas quais a propriedade privada não existia, em que viver exige trabalhar, onde “os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (idem, p. 154)”, é na divisão social do trabalho a partir da propriedade privada dos meios de produção, que a distinção entre trabalho e educação se desenvolve. As divisões do trabalho e da propriedade estabelecem um novo panorama nas relações entre homem – e seu trabalho – e a natureza: o trabalho continua a ser necessário para a sobrevivência humana, mas isso não significa que todos os homens precisem trabalhar. Essa realidade expressa o que Manacorda chama de separação entre instrução e trabalho, de tal sorte que as escolas eram o “espaço do ócio” e o trabalho era uma atividade destinada aos escravos. O autor demonstra a presença dessa dualidade em distintos períodos da antiguidade e no medievo, também em diversos contextos, de modo que sua expressão mais interessante para a discussão neste

trabalho é a relação entre trabalho e educação no capitalismo brasileiro das últimas décadas.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MOVIMENTO PARA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No início do século XXI, com a mudança de governo sob a administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas de educação profissional passaram por novo processo de reestruturação. Isso é verificável desde 2003, quando o Ministério da Educação (MEC) realizou um documento base para a educação profissional e tecnológica e do relatório final sobre a situação da educação profissional e tecnológica vinda da gestão anterior. No ano seguinte, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) lançaram o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004a) do qual surge a possibilidade de integração entre formação média e profissional. Em 2004, o Decreto nº 5154/2004 altera os dispositivos do decreto 2208/97, readmitindo a integração entre ensino médio e formação profissional (BRASIL, 2004b). Em 2007 o MEC desenvolve o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), no qual apresenta a preocupação em definir o conceito de ensino integrado, o qual expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (idem, p. 40). Desse entendimento, o documento expressa a compreensão de que o trabalho é uma categoria com princípios ontológicos e, portanto, é possível considerá-lo como um princípio formativo do ser humano (MARX, 2010; MARKUS, 2015; SAVIANI, 2007).

É nesse contexto histórico e conceitual sobre educação profissional que os IFs são desenvolvidos, em que

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura,

que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40-41).

O texto do documento Base expressa claramente concepções das pedagogias contra hegemônicas, de inspiração teórica marxista, visando a superação da formação fragmentária do trabalhador. Na seção 3.5 do documento, intitulada “A relação parte-totalidade na proposta curricular” o texto parte das pesquisas de Marise Ramos que parte da relação dialética entre parte e totalidade da obra Dialética do concreto, de Karel Kosik (1969). Trata-se, em linhas gerais, de conceber o conhecimento – e trabalhá-lo numa perspectiva de totalidade, que supera as abstrações e ruma ao conhecimento concreto, superando as noções abstratas da realidade

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito (KOSIK, 1969, p. 44).

O conceito de conhecimento integrado e conhecimento concreto se aproximam, de modo que o processo de apreensão da realidade concreta dar-se-á de maneira dialética, num movimento em que não pode ser compreendida como a soma das partes, ou a mera abstração ao polarizar a noção de todo e as partes, mas a superação das abstrações que retém os homens em ideias e métodos, como se eles criassem a realidade. Aqui também há uma posição interessante para este trabalho: a compreensão dialética do conhecimento, trabalhado em sala de aula, desloca o problema do conhecimento levantado por vertentes idealistas, pragmatistas e tecnicistas da simples relação causa e efeito, de modo a secundarizar determinados conhecimentos por estes serem considerados ultrapassados. A compreensão de uma falsa totalidade, a partir da qual

teoria e prática são duas peças que se encaixam na aprendizagem do indivíduo, e não uma síntese dialética que supera a noção abstrata de estudante. Não se trata, por exemplo, de “partir dos interesses dos alunos” como sugere a BNCC, mas trabalhar junto ao aluno a percepção de si como sujeito histórico. Nesse sentido, Duarte (2013) explica como a apropriação de conhecimentos historicamente objetivados pela humanidade são ricas fontes para a emancipação dos indivíduos

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas (DUARTE, 2013, p.37).

A proposta de ensino integrado bebe na fonte das discussões sobre o trabalho como princípio educativo, no qual a noção de práxis concreta, como expressão dialética da relação entre teoria e prática, que não faz a distinção mecânica tampouco abstrata entre teoria e prática, trabalho e estudo, sujeito e conhecimento. É nesse caminho que o projeto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio apresenta pressupostos teóricos distintos do projeto anterior. A proposta do ensino médio integrado a partir de premissas marxistas adotadas pelos autores do documento apresenta um descompasso na medida em que se fundamenta em teorias que apresentem caráter revolucionário para justificar medidas reformistas. O próprio texto base está assentado no decreto nº 5154/2004, uma medida que abrevia o espaço para debates. O Documento-Base para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio explica que “a intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação” (BRASIL, 2007, p. 9). Os debates para a implantação do ensino médio integrado contaram com a participação de muitos especialistas na área da educação que defendiam a proposta de um ensino integrado e outros que defendiam a manutenção do dispositivo anterior, do Decreto nº 2208/97. Ainda que a proposta dos integrados seja inovadora para os padrões em política educacional

no Brasil, é importante ressaltar que o problema da dicotomia educativa (Santos, 2017) não foi resolvido.

Os entraves para a realização efetiva de um ensino integrado reside no conflito entre as concepções pedagógicas do ensino integrado, calcado em princípios gramscianos, que se aproximam dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, por um lado, e as premissas pedagógicas da educação nacional baseadas na pedagogia das competências, por outro lado. Essa incompatibilidade se revela na estrutura da política de educação profissional. Ao passo que o projeto dos IFs estava se desenvolvendo, é necessário apontar que outras iniciativas do governo federal contribuíam para a ampliação da presença da iniciativa privada na educação, advogando por uma formação que atendesse, prioritariamente, os interesses do mercado. Isso pode ser visto no projeto Escola da Fábrica, de 2005, e no crescimento de estabelecimentos privados de ensino, os quais terão grande participação no futuro projeto de ampliação da oferta de educação profissional pela Lei nº 12.513/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Nesse sentido é possível identificar que o ensino integrado, de formação humanística e científica integrada à técnica, esteve sitiado desde seu nascimento por contradições internas e por cerceamento institucional com o aumento da concorrência entre outros modelos de educação profissional, além dos limites orçamentários que assolam a implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, limites severamente reforçados com as medidas de ajuste fiscal desde 2016.

A CATEGORIA TRABALHO E A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular apresenta itinerários formativos a partir das áreas de conhecimento, com conteúdo sem vínculos com as disciplinas. Com isso, a ideia é reforçar a necessidade da interdisciplinaridade para “adequar à realidade social” (BRASIL, 2018, p. 16). Aqui, cabe destacar aspectos relativos à BNCC, pensando sua relação com ensino e aprendizagem em sociologia, sobretudo na perspectiva histórico-crítica. Das seções iniciais do texto analisadas neste trabalho, é possível depreender que a

concepção de formação integral de trabalho que remete à compreensão do termo pelos pioneiros da escola nova (idem, p. 14), a partir da qual apira a “formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Na sequência, o texto expõe que o conceito de educação integral presente na Base refere-se

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (ibidem, grifos nossos).

A compreensão de que a atividade de ensino e aprendizagem deve partir dos interesses dos estudantes remete ao princípio das chamadas por Duarte (2011) de “pedagogias do aprender a aprender” da qual fazem parte a pedagogia construtivista, a pedagogia nova e a pedagogia das competências. A pedagogia das competências apresenta influências diversas, como a psicologia construtivista de Jean Piaget, que fundamenta a compreensão dos processos de psicomotor e cognitivo dos indivíduos, a própria noção de competências que surge dos estudos em administração e gestão de recursos humanos da segunda metade do século XX, sob o paradigma da acumulação flexível, em que “a flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social (idem, 2009)”. Tem como uma das grandes referências na década de 1950 Benjamin S. Bloom, que explorou por meio de experimentos com crianças no campo da psicologia da educação, a fim de identificar os percursos e domínios de aprendizagem. De acordo com essas premissas, a introjeção das noções de competência visam desenvolver a capacidade de aprender sob diferentes situações, colocando o “saber-aprender” e o saber-fazer na posição de foco do processo de aprendizagem. Zarifian (apud Ramos, 2009) ao tratar do tema, afirma que “a competência é

a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”.

No Brasil, a maior referência da pedagogia das competências é Phillipe Perrenoud (2000), cujas contribuições no campo da formação de professores e das práticas de ensino. Dessa compreensão, nota-se que a preocupação é com o engajamento dos estudantes no processo de escolarização, mas também em criar um mecanismo que favoreça a formação para a adaptabilidade às transformações sociais e econômicas, cada vez mais intensas e imprevisíveis. Ramos (2006) conceitua competência a partir de sua aproximação com a ideia de objetivos, mas também com a noção de desempenho. Para a autora, os objetivos em pedagogia possuem relação causal com a psicologia behaviorista. A ideia de que o controle comportamental dos indivíduos para o alcance de determinados objetivos secundariza a importância do conhecimento. “No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas (ibidem, p. 223)”.

Para além da pedagogia das competências, é possível notar a presença de vertentes teóricas pós-críticas, com destaque para o multiculturalismo e para o pós-estruturalismo, como elementos a serem considerados num mundo do trabalho globalizado, visto que os movimentos de capitais e de pessoas, não raro, também recente, apresenta-se como um movimento de disputa por atração de investimentos econômicos e por reconhecimento de identidades. Malanchen (2016, p. 67) ao apresentar a hegemonia de axiomas multiculturalistas, os quais estabelecem interfaces com o pós-modernismo, afirma que “a agenda pós-moderna em sua configuração, como anteriormente assinalado, é composta por teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo”. O impacto de tais ideias destina-se à elaboração de currículos “multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social (ibidem, p. 79)”.

A exposição dessa evolução das políticas de educação profissional até o cenário atual, passando pela implantação dos Ifs e do ensino médio integrado à formação técnica tem como objetivo demonstrar que ao menos nas esferas de decisão se evidenciam as disputas sobre a educação ofertada aos jovens da classe trabalhadora diante do contexto econômico e político das últimas décadas. Essa observação é importante para pensarmos a categoria trabalho no currículo do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular.

A CATEGORIA TRABALHO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Prezando pela interdisciplinaridade e a diversidade cultural, a estrutura da BNCC não delimita as fronteiras entre as disciplinas, concebidas usualmente como componentes curriculares na elaboração dos currículos. Essa proposta não fixa conteúdos na base, mas sugere caminhos que requerem determinadas abordagens. Em cada área do conhecimento a Base sugere que sejam priorizadas algumas categorias. Na área de ciências humanas e sociais aplicadas como “tempo e espaço” (p. 550), território e fronteira (p. 552), “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” (p. 553), e “política e trabalho” (p.556). No que compete à compreensão da categoria trabalho, o texto da BNCC sugere

A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda, podemos falar do trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (BRASIL, 2018, p. 556-557)

A passagem acima revela que a preocupação da base sobre o ensino da categoria trabalho possui enfoque em pressupostos teóricos da sociologia, especialmente dos clássicos, Marx, Durkheim e Weber. Desse trecho é possível extrair alguns elementos importantes para este estudo. Seguindo a linha da diversidade teórica e cultural, o texto sugere que se trabalhe a categoria sob diversos referenciais teóricos e aspectos do mundo contemporâneo. Também é importante ressaltar que a intenção do texto da Base não é explorar minuciosamente as categorias trazidas no texto. No entanto, algumas considerações sobre a sugestão da categoria trabalho da maneira como está posta. A primeira delas é a questão da centralidade da categoria trabalho para o processo de humanização dos indivíduos, sobretudo dentro do espaço escolar. Em sociologia, a categoria trabalho não representa apenas um tema visceral para a compreensão dos fenômenos e processos sociais, mas também como formação ontológica em Marx e Weber, e como fato social que baliza outros fatos sociais ao longo da vida dos indivíduos segundo Durkheim. Também como formação cultural e, principalmente, como humanizador. Ou seja, trata-se de ir além da “relação sujeito/trabalho e das relações sociais”. Em Weber, por exemplo, o trabalho é observado na ótica da racionalização do processo histórico pelo qual se desenvolve o capitalismo, mas essa relação não é mecânica e linear, como pode sugerir o texto. O pensador em questão também coloca em suas obras (WEBER, 1982; 2004) que os processos de racionalização e o chamado “desencantamento do mundo” devem ser interpretados, considerando sua complexidade e que o processo de compreensão dos fenômenos não se resume ao tipo ideal, mas este tipo ideal representa, resumidamente, a prevalência sobre outros elementos constituintes sob a forma de ação social.

O texto da base traz outra preocupação relevante, as relações entre trabalho e tecnologia e suas implicações problemáticas na atualidade

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a precarização das relações de trabalho, as oscilações de taxas de emprego e desemprego, o uso

do trabalho intermitente, a pulverização dos locais de trabalho e o aumento global da concentração de renda e da desigualdade social (BRASIL, 2018, p.557).

As questões levantadas no texto da Base podem ser tratadas de maneira interdisciplinar. De acordo com a proposta da base, a ideia é que seja abordada de tal maneira. Dessa forma, cabe ressaltar que a pluralidade de vieses na abordagem desses temas acarreta a superficialidade na abordagem do tema. A potência de resultar em polêmicas, desde que trabalhados de maneira a explicitar os fundamentos metodológicos das abordagens teóricas, tem como comprometimento a abordagem interdisciplinar e relativista. A inclinação ao consenso, de modo a não dissecar as condicionantes estruturais que originam tais problemas levantados, pode ser evidenciado nas habilidades propostas na base.

O ensino da categoria trabalho pela via das competências e habilidades requer evidenciar em que momento e sob quais aspectos a categoria em questão será abordada. Tal demanda se faz necessária por se tratar de uma proposta curricular que não privilegia o conteúdo, mas o as habilidades em lidar com o mesmo. Nesse sentido, é possível identificar a possibilidade – e a necessidade, neste estudo – de se trabalhar em todas as competências específicas, ao menos em uma habilidade por competência. Consideremos a competência específica 4 “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (idem, p. 563)”. Seu objetivo é “compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política (idem, ibidem). Nota-se que a abordagem da categoria trabalho não apresenta qualquer caráter universal e objetivo, mas relativo a diferentes realidades diferentes culturas e cenários. O texto menciona palavras que remetem categoria trabalho ao mercado, à empregabilidade e à guisa das mudanças tecnológicas, ou seja, sugerindo certa prioridade a esses contextos. Considerando que a BNCC não está isolada como dispositivo legal para educação básica, é necessário mencionar num contexto de austeridade fiscal e de reforma do ensino médio (Lei 13415/2017), que induz ao itinerário da formação

profissional em detrimento da formação propedêutica. As condições materiais para tal aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre a categoria trabalho tendem a possibilitar uma formação ali-geirada, imprecisa e distante da emancipação dos indivíduos. Cabe especular que, nesse sentido, a própria noção de cidadania a partir da formação sobre a categoria trabalho acaba, por fim, a contribuir para a formação de trabalhadores treinados à sujeição às intempé-ries das medidas de controle fiscal, ao subemprego e a uma cidadania apática.

A competência de área nº 4 apresenta quatro habilidades a serem aprendidas pelos estudantes. A primeira delas – código EM13CHS401 – propõe “Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técni- cas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos (BRASIL, 2018, p.563)”. Essa habilidade traz duas demandas específicas, a identificação e a análise de relações entre entes da sociedade face às transformações técnicas, tecnológicas e informacionais, bem como as formas de trabalho ao longo da história e em contextos geográfi- cos específicos. Nesse caso o trabalho didático em sala de aula pode assumir ampla gama de abordagens a partir na proposta da Base. A questão volta a ser sua aplicabilidade, visto que a Base no contexto da nova política educacional no Brasil diminui a carga horária dos componentes curriculares, apostando na interdisciplinaridade como mecanismo para desenvolver a criatividade dos estudantes, bem como em sua aplicabilidade prática. Tem-se aqui mais um convite implícito ao pragmatismo, de modo que o tempo utilizado nos tra- balhos didáticos, suprimido pelas reformas curriculares e do ensino médio, é menor e direcionado a uma abordagem interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar é muitas vezes confundido com a substitui- ção da teoria, ou com o recuo desta. Trabalhar conteúdos escolares requer teorizar e transcender o conteúdo científico ao contexto de sala de aula, sem prescindir do rigor teórico. Nesse sentido, ensinar teorias sociais sem a apresentação dos percursos metodológicos e sem considerar a relação dialética entre sujeito e objeto – neste caso, o conteúdo – e entre sujeitos – professor e estudante, ou entre cole- gas, pode resultar num trabalho pedagógico em sala de aula carente

de crítica e contradição, elementos importantes para a emancipação intelectual do trabalhadores.

A segunda habilidade proposta nesta competência – EM13CHS402 – sugere “analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socio-econômica (idem, ibidem)”. Esta habilidade possibilita, tal como a anterior, variações temáticas que envolvem a noção de desemprego como um fenômeno econômico e social dos últimos três séculos, com processos históricos relevantes, cuja compreensão consiste num instrumento importante para a formação de consciência crítica. O trabalho em sala de aula no ensino de sociologia consiste em contemplar as complexidades que os objetos de estudo específicos da sociologia apresentam, ainda que os mesmos fenômenos sejam analisados em outras disciplinas. O conceito de estratificação social, por exemplo, é polissêmico e cada interpretação atende a um percurso metodológico específico. A supressão do tempo para atender a tais complexidades e ao debate teórico implica em imprecisões e simplificações equivocadas, comprometendo a compreensão de outros conteúdos relacionados a ele. Como ensinar estratificação social sem o conceito de luta de classes em Marx, com seu percurso histórico pelos modos de produção? Ou na perspectiva weberiana, sem tratar dos elementos teóricos que passam pelos tipos ideais e suas aproximações e distanciamentos da realidade verificável? Ou como pensar o conceito em Durkheim, prescindindo da elaboração metodológica que resulta nos conceitos de solidariedade e fato social? Uma hipótese, pois se trata de um exercício teleológico, a essas perguntas, é: por meio de um ensino aligeirado e insuficiente, fruto do esvaziamento dos conteúdos críticos e reflexivos.

Na terceira habilidade – EM13CHS403 – propõe-se “caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos (ibidem)”. Nesta habilidade, os referenciais teóricos e políticos da Base estão ligeiramente mais evidentes. Trata-se de contemplar as situações contemporâneas relativas às relações de trabalho e as formas de violação dos direitos humanos nesses contextos. As práticas de opressão em

ambientes de trabalho redundam nos direitos humanos sobre o tema, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que em seu artigo 23º, estabelece:

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses (ONU, 1948).

Não é proposta deste texto dissecar os conflitos entre o espírito presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e as condições de trabalho na atual fase do capitalismo. É importante notar que o artigo referente às questões do mundo do trabalho na Declaração apresenta importância à questão da empregabilidade, à paridade salarial e à livre manifestação política por direitos. No tom da Declaração, que em seu artigo 26º disserta sobre a educação, a Base também orienta a formação para a cidadania baseada na tolerância e no respeito à alteridade, mas na Base tal colocação está posta de modo a sequer mencionar a crítica como instrumento para a justiça e para a paz. Mais uma vez vemos que tratar de questões sociais sem problematizar criticamente expressa um movimento contraditório das políticas curriculares sob a égide neoliberal: a defesa do pluralismo de ideias a ponto de se tornar um alhure que não o do reconhecimento crítico dos conflitos. Em outros termos, trata-se de um discurso para contribuir com o consenso, sem contemplar as contradições inerentes à sociedade capitalista.

Por fim a habilidade de código EM13CHS404 propõe “identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras,

levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (BRASIL, 2018, p. 563)”. Esta última habilidade apresenta caráter mais amplo, pois não delimita histórica e geograficamente os contextos a discutir, contemplando diferentes aspectos do trabalho. Uma proposta de base que não delimite, mas possibilite a abordagem multifacetada também permite a abordagem crítica sobre as questões relativas ao trabalho. Chama atenção o fato de não haver qualquer menção à crítica enquanto posição ou atitude diante das questões cuja as habilidades devem ser desenvolvidas.

Educar para o consenso e para a tolerância, demandas legítimas para a supressão da opressão e da violência não deve ser confundido com o silenciamento das contradições presentes nas relações sociais de produção. Nesse sentido, a abordagem que a categoria trabalho recebe apresenta uma amplitude pretensamente em favor do discurso democrático e multicultural, mas despreza abordagens que sugerem a universalidade do trabalho como atividade fundante da essência humana. A extensão das demandas apresentadas na competência de área 4 e em suas respectivas habilidades permitem amplas formulações sobre a categoria trabalho, mas as premissas contidas na pedagogia das competências, da reforma estrutural dos cursos de ensino médio e das políticas curriculares tornam mais difíceis os empreendimentos para a formação crítica e propositiva dos trabalhadores diante dos conflitos presentes na esfera produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a justificativa de que a organização curricular do ensino médio “com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, 461)” fosse um dentre outros fatores que explicam o desempenho educacional insuficiente dos jovens, a BNCC foi organizada em princípios liberais que norteiam a agenda de viés mercantil, como a “avaliação do produto” e primazia dos interesses individuais na escolha, transferindo a responsabilização dos efeitos das escolhas dos itinerários formativos aos jovens.

A compreensão sobre a categoria trabalho na área de ciências humanas e sociais aplicadas na BNCC atende a preceitos anteriores,

como os presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de relativismo cultural e teórico, sob o argumento de neutralidade axiológica presente na perspectiva weberiana. Como aponta Souza (2013, p. 125–126), os PCN de sociologia já apontaram para a diversidade teórica, a neutralidade e a objetividade como preceitos para a prática de ensino de sociologia. Ainda que não haja relações diretas sobre as perspectivas teóricas que fundamentam a pluralidade teórica presente nos Parâmetros, é possível conceber que os princípios da diversidade cultural e do relativismo teórico, presentes nas teorias pós-modernistas que fundamentam a BNCC, bem como as princípios de objetividade e neutralidade axiológica, contidas nos Parâmetros, nas Diretrizes e no PNLD remetem à perspectiva liberal, base teórica e epistemológica presentes nas pedagogias do aprender a aprender, como é o caso da pedagogia das competências. Nesse sentido, há forte presença do ideário neoliberal, representante dos interesses empresariais na educação, na elaboração dos documentos educacionais.

Considerando as transformações produtivas das últimas décadas, as tecnologias microeletrônicas e, sobretudo, informacionais modificaram os padrões produtivos e as relações de produção. Neste sentido, a noção de competências se tornou cada vez mais frequente entre os requisitos do mercado para a produção. Com isso, o treinamento para a formação de trabalhadores mais flexíveis face à dinâmica de transformações tem sido ventilado nas diversas instituições que compõem a estrutura econômica. Nas últimas quatro décadas no mundo desenvolvido e há cerca de três décadas na América Latina a pedagogia das competências é hegemônica quando nos debates sobre a educação do futuro, que envolvem instituições públicas, instituições privadas e a sociedade.

Há nesse sentido uma incompatibilidade frontal entre as propostas curriculares que objetivam a formação integral sob a ótica do ensino por competências e as propostas que objetivam a formação omnilateral do sujeito. Enquanto as primeiras rejeitam a possibilidade de tal formação se objetivar pela primazia dos conhecimentos, favorecendo discursos como “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, aquelas que visam a formação do ser humano genérico, explorando as mais elevadas produções humanas em termos artísticos, científico e filosóficos, apropriando-se do conhecimento

objetivado por gerações anteriores, consideram os conhecimentos como produção humana, devendo os seres humanos estar de posse dos mesmos.

É justamente por essa incompatibilidade entre as propostas da BNCC e as propostas iniciais curriculares presentes nos documentos do IFSP que se pode afirmar que a definição da categoria trabalho composta nas duas propostas curriculares são antagônicas. Ao apelar para a observação das relações de trabalho sob vistas para o consenso e para o esvaziamento de seu sentido ontológico, a BNCC não menciona a necessidade de se trabalhar criticamente com os conteúdos relativos ao trabalho como categoria fundamental nas ciências humanas. Esvazia, assim, o sentido ontológico e, conseqüentemente, o próprio valor do trabalhador. Ao passo que a formação integrada com vistas à omnilateralidade se orienta para o desenvolvimento intelectual, físico, psíquico dos trabalhadores pelas ciências, pela filosofia, pelas artes como premissas para que o trabalhador se aproprie das técnicas e tecnologias, encontra-se sitiada pelas condições materiais atuais para sua realização. Isso pode ser evidenciado ao inserir essa concepção à prática num contexto de escalada das reformas como a Emenda Constitucional nº95, a partir da qual os investimentos em educação tem seu aporte reduzido drasticamente. Contexto também da reforma do ensino médio, representa o afrouxamento da relação dos jovens com a escola e privação do direito ao arcabouço dos conhecimentos de maneira integrada, a supressão das cargas horárias das disciplinas limitam qualitativamente as possibilidades de execução de uma formação humana para a consciência de mundo e de classe.

Na prática, a contradição entre conceber o trabalho como uma categoria ampla e reduzi-las a competências e habilidades significa anunciar que o trabalho é um fenômeno de amplitude e importância primordiais, mas não para o ser humano em seu sentido ontológico, e sim em seu sentido econômico, compreendendo o mesmo dentro da organização social do mercado. Aqui nota-se a presença de concepções pedagógicas que prezam pelo “aprender a aprender”, em detrimento da difusão do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: CONFEA, 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/358n7z>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DF: Presidência da República, [2020]. **Diário Oficial da União:** Seção 1 – 12 ago. 1971, p. 6377.

BRASIL. **Lei nº 7.044,** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em. 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília-DF, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,** – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

Bresser-Pereira, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista De Administração Pública,** v.34 n.4 p.7-26, 2000. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>.
Acesso em 15 mai. 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013. 254p.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção tópicos).

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, N. 40, jan./abr. 2009.

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982. pp. 117-160.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 8, de 4 de fevereiro de 2014**. Altera o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**. Verbete do Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio De Janeiro: FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>

SANTOS, J. D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: autores associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007.

SOUZA, D. C. C. S. Ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais; **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun. 2013.

WEBER, Max. Burocracia. In: Gerth, H.H.; Mills, C.W. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, LTC, 1982, pp. 229-282.

APROXIMAÇÕES ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: EXERCÍCIOS DE *IMAGE WATCHING*

Zuleika de Paula Bueno
Vinícius Stein
José Henrique Rollo Gonçalves
Danilo César Macri

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é expor e debater as aproximações estabelecidas entre princípios da arte-educação e o ensino de sociologia. Tais aproximações foram articuladas na realização de atividades do projeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Arte-História-Sociologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pelos professores Vinícius Stein (Arte), José Henrique Rollo Gonçalves (História) e Zuleika de Paula Bueno (Sociologia). A fundamentação conceitual da cultura visual e a orientação metodológica de leitura de imagens constituíram o eixo de conexão das três áreas do programa de formação docente citado.

As habilidades e competências de leitura de imagens em processos de ensino e aprendizagem de Arte têm lugar estabelecido na configuração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹ e documentos de referência desenvolvidos a partir delas. Esta pode parecer uma constatação óbvia, contudo, vale destacar que em se tratando de Arte como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, seu reconhecimento como área específica de conhecimento é relativamente recente,

¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizescurriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

conquistado com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996², conquista não raramente questionada e ameaçada (IAVELBERG, 2013; BALISCEI, STEIN, ALVARES, 2018).

Embora se coloque de forma mais evidente nas diretrizes, parâmetros e orientações do ensino de Arte, a leitura de imagens é também pressuposta como parte das habilidades e competências do ensino de História e Sociologia, seja esta leitura compreendida como competência necessária para a utilização de imagens como fontes documentais, lugares de memória ou produções da cultura, como aparece descrito nos documentos direcionados ao ensino História³, seja tal competência abordada como recurso necessário à compreensão dos discursos sobre a realidade, dos produtos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa ou das manifestações culturais de diversidade, conforme foi definido para a disciplina de Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), do início dos anos 2000⁴. As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), de 2006, mantiveram para o ensino de História indicações para que a prática docente da disciplina contemplasse “o trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens”, dentre elas a pictórica e a fotográfica⁵. Do mesmo modo, na disciplina de Sociologia, as OCNEM propõem mediações pedagógicas que incorporem pesquisas em diversas fontes, exibições de filmes, visitas a museus e diversas outras metodologias que considerem os recursos visuais como elementos mobilizados para a obtenção dos princípios de estranhamento e desnaturalização do ensino de Sociologia.⁶ Mesmo a atual Base Nacional Comum Curricular⁷, que altera fundamentalmente as organizações e princípios curriculares anteriormente citados (SILVA;

2 Lei 9.394/96 cujo texto completo encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

3 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

4 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

5 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

6 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

7 Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ALVES NETO, VICENTE, 2015), mantém as habilidades de utilização de linguagens variadas para o ensino dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda que a presença, utilização e interpretação de imagens na formulação de estratégias e metodologias de ensino estejam pressupostas nos documentos de referência curricular das áreas, nossa experiência como docentes e egressos dos cursos de licenciatura em Arte, História e Ciências Sociais, evidencia que, sobretudo na formação de professores de História e Sociologia, as imagens ainda são consideradas como ilustrações de conteúdos determinados. Conseqüentemente, apenas em poucos e pontuais momentos do processo formativo destes futuros docentes elas são submetidas à investigação de forma sistematizada e teoricamente orientada, embora os professores das disciplinas mobilizem com frequência recursos visuais e audiovisuais na construção de suas atividades didáticas cotidianas na escola básica (MOURA, 2011). Consideramos que existem diversos fatores e razões para que as imagens acabem preteridas nas práticas de formação de professores das áreas das Ciências Humanas, contudo, não se trata nesse texto de explorar tais razões. Trata-se, antes, de descrever e discutir como o reconhecimento da importância do estudo da cultura visual tanto para a Arte quanto para a História e a Sociologia foi condição fundamental para a articulação das atividades do Pibid Interdisciplinar em questão. De forma ainda mais detalhada, neste artigo, abordamos as contribuições dessa interdisciplinaridade para o ensino de sociologia.

O debate teórico-metodológico e as reflexões desenvolvidas neste texto estão estruturados em cinco seções. A primeira delas traz no formato de relato de experiência o processo de construção da metodologia de leitura de imagens como eixo articulador das ações do PIBID Interdisciplinar Arte-História-Sociologia da UEM. A segunda seção traz uma discussão teórica sobre o conceito de cultura visual que fundamentou o desenvolvimento de tal metodologia. Em seguida, aborda-se brevemente a discussão da cultura visual nos debates já desenvolvidos sobre o ensino de sociologia. No quarto tópico, a proposta do *Image Watching*, tal qual foi elaborada pelo pesquisador Robert William Ott, é apresentada de forma detalhada. Finalmente, é apresentada ao leitor uma atividade elaborada junto aos bolsistas de sociologia tendo por referência e fundamental

a proposta de Ott. Nas considerações finais, destacamos como o foco das atividades na leitura de imagens acabou por configurar o PIBID Interdisciplinar com um ateliê de práticas educacionais.

ENTRE O RELATO DE EXPERIÊNCIA E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A DEFINIÇÃO DA CULTURA VISUAL COMO EIXO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR.

As imagens estão presente na escola básica desde os anos iniciais. Conforme destacam João Paulo Baliscei, Vinícius Stein e Daniele Alvares:

Em relação ao uso das imagens nas escolas, por exemplo, notamos que determinadas características repetem-se em diferentes instituições: é possível perceber um aglomerado de imagens fixadas nas paredes, nos corredores, no interior das salas de aula, junto ao quadro e nos cadernos (...) há um padrão, por vezes não intencional, de seleção das imagens utilizadas nas escolas que legitimam um modelo estético. São figuras compostas por formas, cores e texturas simplificadas proporcionando, padronizando e legitimando uma única forma de visualidade específica como a mais adequada para a infância (...) Essas imagens impregnaram as salas de aula, os corredores, banheiros, pátios e refeitórios e são aceitas sem que haja discussões sobre suas origens, sobre sua multiplicação e nem mesmo sobre os motivos pelos quais são reproduzidas. (BALISCEI; STEIN, ALVARES, 2018, p.398-400)

Em consonância com a constatação dos autores, consideramos que “a trajetória de formação docente é definidora das ações que são realizadas nos espaços escolares” (BALISCEI; STEIN, ALVARES, 2018, p.398), portanto, tal trajetória orienta os usos, apropriações e produções de imagens nas práticas de ensino dos professores das mais distintas áreas de conhecimento. As trajetórias formativas distanciadas dos debates da cultura visual conduzem a apropriações das imagens apenas como recursos de ilustração, associação a algum conteúdo verbal, desconsiderando, muitas vezes a apreciação e a percepção estética das imagens, ações que acabam sendo

mobilizadas apenas nas aulas de Arte. Em contraposição a isso, a proposta formulada pelos coordenadores de área do Pibid Interdisciplinar e pelos professores supervisores do programa foi abordar a apreciação e percepção estética de imagens de forma intencional e orientada também nas atividades específicas desenvolvidas com os acadêmicos de História e Sociologia. As imagens, assim, se integram efetivamente aos componentes curriculares destas áreas e como tais devem ser compreendidos não como recursos a serem instrumentalizados, mas como conteúdos que devem ser teorizados e conceituados em si mesmos por serem expressões e produções históricas, sociais e culturais. Portanto, a imagem não é mera ilustração de fenômenos sociais, mas ela própria, compreendida na perspectiva da cultura visual, é um fenômeno social que deve, como tal ser abordado com fundamentação teórica, sistematização metodológica, rigor conceitual e criatividade interpretativa, no ensino de Sociologia.

O estudo e debate sobre a cultura visual também se revelou ainda mais necessário e urgentes no planejamento das atividades de formação docente que foram conduzidas e realizadas totalmente de modo remoto, uma vez que se desenrolaram no contexto de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19 no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021.

Como forma de iniciar esse debate junto aos acadêmicos e professores supervisores, os coordenadores de área selecionaram três textos para leitura, estudo e discussão: um capítulo do livro **Ensino de Arte**, de Luciana Arslan e Rosa Iavelberg, que trata especificamente do trabalho com leitura de imagens direcionado à crianças e adolescentes (ARSLAN, IAVELBERG, 2006); um capítulo do livro de Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva sobre **Ensino de História**, tratando especificamente da relação deste ensino com os museus (ABUD; ALVES, SILVA, 2013) e finalmente um texto já considerado clássico na arte-educação, de autoria de Robert William Ott, escrito na década de 1980 e divulgado no Brasil principalmente a partir de meados da década de 1990 por ocasião da sua tradução e publicação da coletânea **Arte-Educação: leituras no subsolo**, organizado por Ana Mae Barbosa (2011). Foi orientado aos bolsistas que preparassem, em pequenos grupos, seminários de exposição dos textos. Para a realização dessa atividade, a turma de pibidianos, composta

por 24 bolsistas, 8 de cada área disciplinar, foi dividida em 6 grupos interdisciplinares. Na apresentação dos seminários, os acadêmicos extrapolaram a orientação inicial dos coordenadores e ao invés de se limitarem a discutir os textos, cada grupo elaborou, a partir das leituras, propostas de atividades didáticas orientadas para o ensino básico. Um dos grupos, por exemplo, discutiu o caráter colecionista dos museus, abordado no texto de Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva, por meio da organização de coleções particulares de objetos dos membros do próprio grupo e assim apresentaram os potenciais que o desenvolvimento de estratégias didáticas semelhantes, conduzidas junto aos alunos do Ensino Fundamental e Médio traria para o ensino de História, Arte ou Sociologia. Nos seminários, os grupos propuseram ações que expressaram tanto suas próprias apropriações dos textos como estudantes da graduação, quanto as apropriações que fizeram tendo por referência suas futuras atuações docentes, imaginando, organizando e experimentando ações didáticas num interessante posicionamento entre o papel de estudante e o de professor. Os bolsistas criaram situações de ensino na interação com os professores e junto aos colegas. Nesse sentido, os encontros do PIBID assumiram, de certa forma, o caráter de ateliê, um espaço de aprendizagem compartilhada, coletiva e criativa.

Luciana Arslan e Rosa Iavelberg (2006) apresentam orientações para o planejamento de atividades de leitura de imagens e processos de apropriação das teorias de apreciação estética por parte dos professores para guiar o trabalho realizado em sala de aula. As autoras destacam a necessidade de os professores conhecerem e se apropriarem das teorias para que possam, em seus processos de curadoria educativa, mesclar e reformular essas diferentes abordagens.

As imagens que estão no centro da reflexão das autoras são as imagens artísticas, portanto, todo o capítulo discutido tem como foco o trabalho com obras de arte, sejam em imagens de reprodução de tais obras, sejam no contato com obras originais em galerias ou museus. Elas também apresentam de forma sintética as perspectivas de alguns dos principais autores que fundamentam as teorias de apreciação estética desenvolvidas no capítulo: Roberto Willian Ott, Michael Parsons, Abigail Housen e Fernando Hernández (ARSLAN; IAVELBERG, 2006).

O museu também é o espaço de referência do debate específico tratado por Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva no capítulo estudado em grupo. Os autores questionam seus leitores a respeito dos significados atribuídos aos estudantes e educadores na ocasião das visitas aos espaços museológicos e como tais visitas podem contribuir para a aprendizagem da História. Os aspectos referentes ao olhar direcionado às imagens e objetos expostos no museu ocupam parte das preocupações dos autores (ABUD; ALVES, SILVA, 2013).

Um dos pontos mais debatidos nos seminários que tiveram esses dois textos por referência foi o fato das autoras e autores centralizarem suas propostas de atividades tendo por horizonte a visitas aos museus e o contato direto dos estudantes com obras artísticas originais e não apenas reproduções. Debates também os museus como lugares de formação de educadores (IAVELBERG, 2013) tanto no campo da Arte, quanto da História e da Antropologia. Exploramos também a característica dos museus como espaços de pesquisa, ensino e exposição, uma vez que tais espaços organizam “(...) os objetos das culturas como fontes da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos” (IAVELBERG, 2013, p.205). Porém, o aspecto mais destacado pelos bolsistas foi o das dificuldades envolvidas nessas atividades de visitas a museus e exposições. Eles relataram as raras experiências que tiveram nesse sentido como alunos da escola básica, relatos reforçados pelos professores supervisores, que destacam os desafios em realizar não apenas visitas a museus, mas diversas outras atividades fora da escola. Quais as condições e oportunidades de idas a museus e demais espaços de exposição pelos estudantes das escolas públicas, principalmente dos estudantes que vivem fora das grandes capitais? Tais atividades exigem planejamentos específicos, muitas horas de elaboração por parte dos professores, autorização dos pais e responsáveis, negociação com outros docentes para trocas e reposições de aulas, empenho da direção dos colégios, mobilização de recursos extras, autorizações dos núcleos de educação além da definição, organização e condução de atividades específicas realizadas antes e depois das visitas e passeios a fim de que estes se integrem ao currículo e se tornem, efetivamente, elementos de uma aprendizagem significativa. Embora destacados os entraves para a condução de atividades didáticas fora da escola, foi acentuada também a relevância desses momentos

para os estudantes e mesmo para os professores. As experiências interativas de aprendizagem extraordinárias, usando aqui a noção de extraordinariedade no sentido de algo que vai além das atividades regulares de ensino e se constituem em atividades extraescolares, configuram momentos considerados inesquecíveis para os estudantes. Vale destacar que visitas e passeios são eventos extraordinários, para não dizer raros, mesmo na formação universitária.

Considerando esses pontos, os debates se conduziram para a proposição de atividades de apreciação estética no contexto urbano e com artistas locais, atividades que ainda não foram realizadas pelos grupos por conta das restrições sanitárias decorrentes da Covid-19. Diante dessa nova limitação, os bolsistas trouxeram alternativas de apreciação de obras originais feitas especificamente para museus virtuais que são organizados já considerando um contexto de criação, exposição e fruição digital⁸. É importante destacar que tais museus virtuais foram compreendidos como espaços complementares aos museus físicos e não como estruturas que devem levar à substituição umas das outras. Outro aspecto abordado pelos grupos dos seminários se refere a ocupação da própria escola como espaço de “valorização da memória histórica das produções artísticas” (IAVELBERG, 2013, p. 206) e que pode se constituir, em momentos específicos ou locais especialmente preparados para isso, em local de exposição e estudo “(...) de produções de pessoas comuns da comunidade que mostram as materializações artísticas do seu cotidiano em museus para que estas sejam conhecidas e desfrutadas” (IAVELBERG, 2013, p. 207).

Finalmente, um dos últimos apontamentos dos grupos foi o de afirmar a importância do contato com as obras originais no estudo das artes e das ciências, porém, sem ignorar o contexto da relação dessas obras com a cultura visual. Assim, a apreciação estética deve ser empregada também na leitura de uma história em quadrinhos, num programa de televisão, num filme longo ou curto, numa fotografia de família ou em jogos eletrônicos. Ainda que a cultura visual e seus objetos sejam presente no cotidiano, ao serem levados para a sala de aula, acabam se tornando extraordinários, uma vez que o

8 Ver, por exemplo, <https://museudoisolamento.com/>

estranhamento e a desnaturalização de tais objetos transformam a percepção ordinária direcionadas a ele.

Esse conceito expandido de museu, construído com a mediação das leituras, dos seminários, dos debates e das ações didáticas propostas permitiu avançar na definição do conceito de cultura visual. Por remeter a conceituações amplas e disputadas, a noção de cultura visual por vezes pode se se torna vaga. Assim, partimos para a discussão de cultura visual proposta por Fernando Hernández (2005), justamente um dos teóricos indicados por Luciana Arslan e Rosa lavelberg (2006) no texto debatido nos seminários.

O CONCEITO DE CULTURA VISUAL

Cultura visual, destaca Hernandez, é um conceito rizomático, que assume formas muitos diversas e ramificadas, porém conectadas e relacionadas.

Estas múltiplas relações são refletidas nas diferentes definições de cultura visual que se cruzam entre si e que também permitem esboçar, sem hierarquias, campos frutíferos de estudo (HERNÁNDEZ, 2005, p.11)⁹

Para alguns autores e tradições de pesquisa, arte e cultura visual são conceitos que se confundem. Outras abordagens preferem falar em visualidades, experiência visual e no campo da análise, em estudos visuais ou teoria da imagem. Algumas perspectivas consideram a cultura visual principalmente como um direcionamento a artefatos e objetos. Hernández (2005), afirmando seu posicionamento como educador do campo das artes visuais, propõe que se toma a cultura visual não como um conjunto de objetos, mas como um campo de estudos que emerge da confluência de diferentes disciplinas, inclusive da história e sociologia.

A formação deste campo é geralmente pensada pelo encontro de dois elementos próximos: as formas

9 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original: “Estas múltiples relaciones tienen su reflejo en las diferentes definiciones de la cultura visual que se cruzan entre sí, y que también permiten esbozar, sin jerarquías, campos fructíferos de estudio” (HERNÁNDEZ, 2005, p.11)

culturais ligadas ao olhar e que denominamos como práticas de ‘visualidade’; e o estudo de um amplo espectro de artefatos visuais que vão além daqueles coletados e apresentados em instituições de arte (HERNÁNDEZ, 2005, p.13)¹⁰

Esse posicionamento conceitual referente à cultura visual permite pensar as visualidades contemporâneas, em suas diversas formas e materializações e nas suas abordagens que cruzam diferentes perspectivas.

Para transitar por este campo, para construir interpretações sobre as manifestações do visual não podemos nos limitarmos à história da arte ou estética, nem mesmo com semiótica. Precisamos de feminismo, teoria crítica, estudos culturais, psicanálise, linguística, teoria literária, fenomenologia, antropologia, estudos de mídia ... De todos esses campos flui a fundamentação que nutre os Estudos da Cultura Visual, para nos ajudar-nos a explorar, através do visual, a dimensão social e cultural do olhar (HERNÁNDEZ, 2005, p.28)¹¹

Assim, por meio do eixo da cultura visual, estava delimitado um espaço teórico-metodológico para o trabalho do Pibid Interdisciplinar, pensando de forma articulada tanto os artefatos, quanto as imagens e o olhar, considerando a história e o contexto desses processos, das representações e das tecnologias visuais.

10 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original: “Este campo suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas ‘visualidad’; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte. (HERNÁNDEZ, 2005, p.13).

11 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original: “Para transitar por este campo, para construir interpretaciones sobre las manifestaciones de lo visual no podemos quedarnos con la historia del arte o la estética, ni incluso con la semiótica. Necesitamos del feminismo, la teoría crítica, los estudios culturales, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria, la fenomenología, la antropología, los estudios de medios... De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutren los Estudios de la Cultura Visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social y cultural de la mirada”. (HERNÁNDEZ, 2005, p.28).

Também com Hernández encontramos referências na formação de professores como “trabalhadores do conhecimento”:

Educadores que não esquecem que quando olhamos (e produzimos) as manifestações que fazem parte da cultura visual, não estamos apenas olhando para o mundo, mas para as pessoas e suas representações e as consequências que eles têm em suas posições sociais e de gênero, classe, raça, sexo, etc. (HERNÁNDEZ, 2005, p.29)¹²

Um espaço de referências comuns e apropriações específicas e, sobretudo, um espaço de troca e criação. Um ateliê de estudos de visualidades e produção de abordagens didáticas para a leitura de imagens em cada uma das três áreas.

CULTURA VISUAL NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

No que se refere de forma específicas às ciências sociais, estas não são alheias à cultura visual. E como Hernández (2005) destaca no seu debate, elas são mesmo fundadoras do amplo campo de estudo das visualidades.

A leitura de imagens como fonte de investigação sociológica e a produção de fotos, desenhos, vídeos e demais recursos imagéticos na formulação de conhecimentos sobre a realidade social são estratégias discutidas e mobilizadas já há algumas décadas no Brasil (KHOURY, 1999) e há quem afirme, com razão, que as imagens estiveram presentes na história das ciências sociais desde seus primórdios (BARBOSA; CUNHA, 2006). Tomadas por uma perspectiva sociológica, as imagens são representações, presentificações e representificações de relações e interações sociais. Nesse sentido, quando se pensa o ensino de tais ciências, as imagens se colocam como recursos didáticos potentes (BODART, 2015). As

12 Tradução do espanhol feita pelos autores. No original : “Educadores que no olvidan que cuando miramos (y producimos) las manifestaciones que forman parte de la cultura visual no estamos sólo mirando al mundo, sino a las personas y sus representaciones y las consecuencias que tienen sobre sus posicionalidades sociales, de género, clase, raza, sexo, etc.” (HERNÁNDEZ, 2005, p.29).

investigações, experimentações e construção de recursos imagéticos para o ensino de sociologia se mostram presentes nos relatos de experiências didáticas e no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino (MOURA, 2011; ROST, 2015; SILVA, 2017).

O uso de fotografias como recurso didático, conforme destaca Cristiano Bodart, é um poderoso recurso de desnaturalização do olhar, auxiliando o estudante a ver aquilo que o cerca (BODART, 2015). Antônio Ozaí da Silva reafirma esse argumento (SILVA, 2017). De acordo com Silva

(...) o vídeo e a fotografia podem se revelar recursos fundamentais ensino de sociologia no ensino médio. O essencial é empoderar o aluno, partir da sua realidade e estimular a usar como recurso de aprendizagem a tecnologia que tem em mãos, o celular, a câmara. (SILVA, 2017, p.50)

A despeito dessa importância da fotografia como recursos didáticos, destacados por Bodart (2015) e Silva (2017), a produção acadêmica, seja no formato de relatos de experiência, seja como artigo de reflexão metodológica a respeito “da indicação da apropriação da fotografia como recurso didático em aulas de Sociologia” são escassos, ou pelo menos assim se mostrava até poucos anos atrás (BODART, 2015, p.88). Contudo, para trabalhar com fotografias, sejam elas tomadas como documentos ou como capturas de cenas cotidianas, é preciso ter o mínimo de conhecimentos técnicos, não apenas para produzir as imagens, mas também para atribuir ou obter sentidos a elas.

A fotografia demanda observação e escolhas e estas dependem de interpretações. Nesse sentido, o seu uso orientado pode vir a possibilitar a atividade prática do ver, induzindo o aluno – fotógrafo a ter mais atenção ao cenário da vida cotidiana que deseja ‘capturar’ (BODART, 2015, p.92).

Bodart (2015) defende os recursos fotográficos como uma possibilidade a fim de desenvolver nos estudantes as potencialidades do raciocínio sociológico e da imaginação sociológica. Essa mesma imaginação é destacada por Mariana Rost, publicado em 2015, apresenta

os resultados do trabalho feitos pelos bolsistas do Pibid na cidade de Nova Hamburgo (RS) entre os anos de 2013 e 2014, articulando análises da realidade social urbana com elementos da antropologia visual que culminaram na produção de fotografias e vídeos, os quais, segundo a autora,

Graduandos de Ciências Sociais e estudantes do Ensino Médio elaboraram juntos os planos, o levantamento de dados, a elaboração de relatórios e o acervo de imagens e de vídeos, fazendo com que as potencialidades do raciocínio sociológico e da imaginação sociológica fossem regatadas em todas as instâncias de trabalho e de discussão pelos sujeitos envolvidos. Fundamentais ao alcance dos objetivos do projeto, as fotografias e documentários produzidos no PIBID em questão promoveram o estranhamento e a desnaturalização das realidades sociais aos estudantes de graduação e do Ensino Médio. A partir do diálogo entre temas, noções e teorias que são próprias das Ciências Sociais, construiu-se, junto ao estudante adolescente, um pensar sociológico para a intervenção nos processos sociais. (ROST, 2015, p.62-63)

Lisandro Moura (2011), em investigação conduzida junto a professores de sociologia identificou que:

Como resultado da pesquisa, evidenciou-se que a imagem pode contribuir muito para o conhecimento do mundo social, no sentido desmistificador e desnaturalizador das relações sociais nas aulas de Sociologia. Mas nem sempre isso poderá se confirmar, pois depende de como o(a) professor(a) orienta teoricamente suas atividades no espaço escolar. Constatamos que os(as) professores(as) não tem essa orientação de forma clara, pois os recursos visuais são tratados como registro e espelho do real, ou seja, como simples ilustração dos conteúdos programáticos. Nesse sentido a imagem só é importante para os(as) professores(as) na medida em que se apresenta como apoio para a compreensão dos conteúdos trabalhados em aula ou como “estratégia” para chamar a atenção do aluno desinteressado, deixando em

segundo plano a especificidade e a complexidade da mesma. Por outro lado, foi possível observar também, nas entrevistas, que há necessidade cada vez maior em se trabalhar as imagens para além dessa perspectiva ilustrativa, mas que isso não chega a se concretizar por inúmeras razões e obstáculos, dentre eles, a falta de clareza e consistência para um trabalho mais rico do ponto de vista sociológico. (MOURA, 2011, p. 178)

Desta forma, se confirma o que já foi apontado por Antônio Ozaí da Silva:

Para o uso adequado dos recursos disponíveis, é preciso investir na formação docente, aprofundar a pesquisa e estudo e elaborar a reflexão sobre tecnologia, o seu uso em sala de aula e a importância e significado da ‘imaginação sociológica’ (SILVA, 2017, p.41-42)

As práticas já constituídas e os debates apresentados instigam novas experimentações no campo das práticas didáticas e das investigações sobre ensino nas relações entre cultura visual e ciências sociais.

CONHECENDO O *IMAGE WATCHING*

A proposta de discussão e apropriação do texto de Robert Willian Ott (2011) foi trazida ao grupo pelo professor coordenador da área de Arte Vinícius Stein, docente do curso de licenciatura em Artes Visuais da UEM.

O texto de Ott, já alçado à categoria de clássico na teoria de leituras de imagem, foi inicialmente divulgado no Brasil numa coletânea organizada por uma das principais articuladoras e divulgadoras das pesquisas em arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa, ainda no início dos anos 1990 (BARBOSA, 2011). Esta autora destaca que a proposta da coletânea naquele momento era trazer para os leitores brasileiros alguns dos textos estrangeiros mais influentes e referenciados nos trabalhos de cultura visual, no ensino da arte e da cultura visual. Desde então a coletânea foi sucessivamente reeditada e os textos publicados se tornaram referência central nas pesquisas da

área, principalmente nas investigações sobre visualidade, aspecto destacado no debate interdisciplinar do Pibid.

Ott apresenta o *Image Watching* como uma proposta de constituição de “(...) um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito da arte em museus” (OTT, 2011, p.121).

O *Image Watching* é um sistema para que se reconheça que arte é conhecimento (OTT, 2011, p.111) e se desenvolva meios e estratégias de produção desse conhecimento por meio de imagens. Embora Ott (2011) desenvolva esse sistema de leitura e crítica de arte tendo por referência as obras expostas em museus, tal sistema não se limita a esses espaços. Por se constituir num sistema direcionado à leitura de imagens, ele pode ser apropriado, reformulado, recriado em diferentes espaços onde as imagens estejam presentes. Imagens aqui são compreendidas em toda a sua complexidade e variedade. O sistema pode ser mobilizado na leitura de uma obra exposta no museu, num filme exibido no cinema, numa fotografia trazida para a sala de aula ou nas imagens estampadas nos livros didáticos. Nesse sentido, a proposta de Ott se mostrou como uma abordagem apropriada ao debate interdisciplinar. O autor descreve o processo como algo colocado em ação, portanto, as categorias que ele utiliza são apresentadas em sua proposta no gerúndio: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Essas cinco categorias que compõem o sistema não formam um processo rígido, como o próprio autor afirma (OTT, 2011, p.127). Ele não é um sistema fechado em si mesmo, mas um processo que o arte-educador se apropria para desenvolver seus próprios processos de crítica e propostas didáticas (BALISCEI, CALSA e GARCÍA, 2018; BALISCEI, STEIN e ALVARES, 2018).

Tais categorias são mobilizadas pelo professor ou mediador da atividade para que os estudantes realizem as ações propostas. Não é objetivo do sistema que os estudantes, na condução da atividade, discutam as categorias em si mesmas, mas as coloquem em prática. Portanto, quando estiverem descrevendo as imagens, o que se pretende é que os estudantes percebam e nomeiem os elementos que constituem a imagem observada. Nessa etapa de aproximação com uma obra, seja ela uma pintura, uma fotografia ou a figura de um livro didático, pode-se destacar cores, texturas, elementos e tamanhos

da imagem, por exemplo. Cabe ao professor conduzir os estudantes para o segundo momento, analisando de forma conjunta as formas e a composição visual encontradas e destacadas na descrição, conduzindo o processo para que as imagens sejam compreendidas em sua forma, por meio de comparações e relações estabelecidas, interpretando as imagens, ou seja, atribuindo a elas significados por meio do pensamento e expressão dos sentimentos nomeados e construídos na descrição e na análise da imagem. O ato de interpretar se torna mais denso quando informações são acrescentadas ao processo de leitura, fundamentando o conhecimento em construção e com isso se chega ao quarto momento do processo do *Image Watching*. Em fundamentando, o professor contextualiza a imagem, apresenta questões aos estudantes, traz informações sobre a obra e seu processo de criação, mobiliza as referências trazidas pelos estudantes e acrescenta novas referências na leitura da obra, ampliando o repertório de leitura da imagem. Em seguida, o processo final, revelando, propõe que o conhecimento construído a partir da imagem se expresse de algum modo criativo, seja na produção de outra obra visual, seja na produção de um texto escrito, seja na elaboração de uma performance, seja na criação de uma expressão artística, literária ou científica. Seja na forma que for, o conhecimento deve adquirir uma maneira de ser materializado e compartilhado. Um dos aspectos mais relevantes da proposta do *Image Watching* é sua concepção de produção de conhecimento como algo coletivo, compartilhado e produzido em grupo. Ele pode, evidentemente, ser utilizado numa apropriação individual, mas se potencializa quando empregado como ação coletiva. Antes mesmo que o processo se inicie, sugere Ott (2011), é importante que o professor ou mediador da atividade promova as condições para o seu desenvolvimento por meio do que ele define como *Thought Watching*, uma espécie de aquecimento, envolvimento e criação de disposição para a atividade (OTT, 2011, p.125).

Embora Ott afirme que o *Image Watching* deve ser um sistema mobilizado conceitualmente pelos professores e experienciado diretamente pelos estudantes, no Pibid Interdisciplinar ele foi mobilizado de modo reflexivo, ou seja, os bolsistas, no seu duplo papel de estudantes e professores em formação, discutiram o sistema em seu aspecto teórico e conceitual, o empregaram em processo de

formulação de atividades e o experimentaram, na condição aprendizes, durante a exposição dos seminários de cada grupo. Assim, percebemos conjuntamente que para que se leve tal proposta para as aulas é preciso empregá-las inicialmente na formação de docentes que inicialmente devem experimentá-las como estudantes, nesse processo reflexivo.

Para os professores coordenadores e supervisores, as atividades didáticas de leitura de imagens conduzidas durante os seminários serviram também como forma de conhecermos a cultura visual dos futuros professores das áreas, os repertórios que eles têm familiaridade e também para eles conhecerem nossos repertórios, numa relação de troca, evidenciando gostos, referências e experiências de fruição visual. As atividades expressaram tanto a apropriação dos bolsistas em relação às teorias de apreciação estética apresentadas, permitindo que eles, como estudantes, apresentassem para os supervisores e coordenadores de área seus repertórios, quanto eles experimentasse, no processo de formação docente, a formulação de atividades que eles levariam para seus estudantes em sala de aula, evidenciando que as perguntas geradas no processo de apropriação das imagens foram geradas pelas “ideias verbalizadas do espectador frente às obras e em sua presença”, tal como propõe Iavelberg (2013, p.205).

Uma das funções da arte é nos lembrar de que, mesmo em meio às atribulações da vida contemporânea, nos é inerente o direito de efabular, visto aqui como a capacidade de imaginar e elaborar situações. Esse exercício pode gerar desejos de mudança da realidade e de construir novas possibilidades de vida. Com essa faculdade é possível que se passe da ideia, do sonho e da imaginação às novas formas de elaborar e perceber o cotidiano (IAVELBERG; BIELLA, 2020, p.45)

FOTOGRAFIAS DE FAMÍLIA NO ATELIÊ DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Como atividade específica desenvolvida junto ao grupo de bolsistas de Sociologia, a cultura visual foi discutida como processo articulado com as formas de socialização. Nesse sentido, o grupo

formado pelos 8 bolsistas da área apresentou algumas questões: como é possível compreender os processos e os conceitos de socialização a partir das imagens? Quais imagens seriam mais adequadas para essa discussão? Nosso exercício partiu da seleção de fotografias pessoais escolhidas, organizadas e reunidas pelos bolsistas como uma coleção. Assim expostas, empregamos o sistema do *Image Watching* que orienta a leitura das imagens na condução de cinco processos: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar. As fotografias foram descritas pelo grupo, analisadas em sua composição e forma, interpretadas pelo grupo por meio das informações oferecidas referentes ao período em que foram feitas e ao contexto ao qual elas se referiam, fundamentadas a partir do conceito de socialização (SETTON, 2011) e o processo revelou narrativas criadas nesse processo e transformadas no roteiro de uma pequena peça audiovisual (que até o momento de redação deste artigo ainda não havia sido finalizada). O processo final, portanto, consistiu em produzir narrativas individuais e coletivas sobre tais fotos, como um processo de investigação não apenas do significado daquelas imagens no processo de socialização de cada participante do grupo, mas da própria noção de socialização, como algo que se faz no processo de interação que produziu aquelas próprias imagens inicialmente. Percebemos que a aproximação com procedimentos didáticos da arte-educação potencializou a apropriação entre os próprios bolsistas de um conceito específico da sociologia. O conceito de socialização foi incorporado no processo de leitura de imagem nos momentos de análise e fundamentação do processo. Além disso, o trabalho com as imagens evidenciou também seu caráter criativo tanto no processo inicial, de escolha, seleção e organização das imagens como coleção quanto no encerramento do processo. Transformadas pelo processo de análise e pela necessidade de revelar o conhecimento produzido a partir delas, as imagens não apenas geraram novas imagens. Sobretudo, elas geraram um novo conhecimento a partir delas. Desta forma, concluímos a pertinência dos exercícios de leitura e produção de imagens nas práticas de formação de professores de sociologia não apenas como recursos complementares para o ensino, mas como elementos articuladores do próprio processo de construção do conhecimento sobre a realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão coletiva e criativa que o trabalho de leitura de imagens proposto pelos autores e as atividades criadas pelos bolsistas instiga as investigações e experimentações que buscam aproximar a experiência estética das ciências sociais. Essa aproximação se intensificou com a constituição do Pibid Interdisciplinar e os resultados apresentados nessa comunicação são diretamente influenciados pelas leituras e debates compartilhados entre as três áreas que compõem o projeto.

As leituras dos textos e as atividades elaboradas pelos pibidianos permitiu aos bolsistas colocarem suas próprias vozes nas atividades, engajarem-se em trocas e organizarem as ações necessárias para a condução de atividades de finalidades educativas. Nos seminários realizados os acadêmicos, ao mesmo tempo que expressavam seu processo de aprendizagem, organizaram projetos de ensino. Houve, portanto, uma interação com os conteúdos e uma presentificação da ação docente nas atividades com as imagens. O que foi proposto nos textos ganhou diferentes encaminhamentos nas atividades docentes elaboradas. Cada grupo criou procedimentos próprios ao inventar sua ação docente mobilando a cultura visual. Por parte dos coordenadores do programa, a avaliação que foi feita é que por meio dos encontros foi possível ensinar e aprender sobre os processos de ensino/aprendizagem mediados por imagens por intermédio de processos de ensino/aprendizagem, eles próprios, mediado por imagens e por teorias de leitura de imagens fundamentadas na arte-educação. E foi um processo intenso de aprendizagem para todos os envolvidos no Pibid, acadêmicos, professores supervisores e coordenadores. Aprendizagem sobre os nossos alunos e sobre as aulas que eles querem, afinal, como afirmou uma das bolsistas em um dos encontros de avaliação das atividades, “a gente elaborou uma aula que a gente mesmo gostaria de assistir na escola”. Cada bolsista acabou por aprender mais sobre as imagens e sobre o próprio ofício de se tornar professor a partir das atividades realizadas, sem perder do horizonte a especificidade de sua área de origem.

Nesse sentido, o Pibid Interdisciplinar assumiu o formato de ateliê, esse local onde “se pode ensinar sobre os conteúdos das obras por intermédio do fazer artístico” (IAVELBERG, 2013, p. 212)

E o formato de ateliê não aconteceu por acaso. A Arte como área de conhecimento se colocou como eixo articulador das atividades do Pibid e os debates, autores, temas e problematizações da arte-educação foram trazidos para o centro do trabalho de formação de professores não apenas das artes, mas também da sociologia e da história. Para os estudantes de graduação em ciências sociais, o trabalho interdisciplinar potencializou justamente o que Ott (2011) apresentou como o argumento central da sua proposta: evidenciar que as imagens não apenas expressam, mas produzem pensamento e conhecimento, um conhecimento produzido coletivamente e que constitui um repertório para novas criações. Criações, inclusive, que dão forma ao pensamento social e à experiência histórica.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M.; ALVES, R. C.; SILVA, A. C. de M. Espaços da História: ensino e museus. In: _____. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 125 - 146.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. Trabalhando imagens com crianças e adolescentes. In: _____. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2006. p. 15-39.

BALISCEI, J.P., CALSA, G. C., & GARCÍA, F. H. Leitura de imagens e ensino de arte: representações de masculinidades no filme “O Peixe”. **Visualidades**, vol.16, no.2, p.37-66, jul.-dez. 2018. <https://doi.org/10.5216/vis.v16i2.49074>

BALISCEI, J.P., STEIN, V., & ALVARES, D. Conhecendo o Image Watching e a abordagem triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, vol.33, no.104, p. 305-416, fevereiro de 2018. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.305-416>.

BARBOSA, A. M. T. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, A; CUNHA, E.T.. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BODART, C. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. **Revista Em Tese**, vol. 12, n. 2, p.81-102, ago./dez., 2015. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p81>

HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Revista Educação & Realidade**, no.30, vol. 2, jul/dez 2005, p. 9 – 34. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>. Acesso em 02 de junho de 2021.

IABELBERG, R. O museu como lugar de formação. In: ARANHA, C. S.G.; CANTON, K. **Espaços da mediação: a arte e seus públicos**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p. 199-215. Disponível em <http://www.pgeha2.webhostusp.sti.usp.br/livros/ESPACOS%20DA%20MEDIACAO.pdf> Acesso em 30 de maio de 2021.

IABELBERG, R.; BIELLA, A.A.A.S. Museu de arte e acesso à cultura: a quem é garantido o direito de efabular? *Convenit Internacional* 33 mai-ago 2020 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Port, 2020. Disponível em <http://www.hottopos.com/convenit33/43-54Rosa.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2021.

KHOURY, M.G.P. . A imagem nas ciências sociais do Brasil: um balanço crítico. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, no.47, p.49-63, 1999. Disponível em <http://anpocs.org/index.php/bib-pt/bib-47/498-a-imagem-nas-ciencias-sociais-do-brasil-um-balanco-critico/file>. Acesso em 20 de maio de 2021.

MOURA, L.L.L **Imagem e conhecimento o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia**. Caderno de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas., Florianópolis, v.12, n.100, p.159-182, jan/jul 2011. <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2011v12n100p159>

OTT, R. W.. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. T. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

ROST, Mariana. O professor na escola básica e a utilização de recursos de imagem no ensino de Sociologia: uma proposta PIBID. **Revista Café com Sociologia**, Vol.4, Nº1, p.46-64, Jan. - abr. 2015. <https://revista-cafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/432>

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo ,v. 37n. 4, 2011, p. 711- Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/i/2011.v37n4/> Acesso em 02 de junho de 2021.

SILVA, A.O. Fotografia e ensino de sociologia. **Revista Espaço Acadêmico**, no.190, p.41-51, março de 2017. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35765>. Acesso em 03 de junho de 2021.

SILVA, I.L.F.; ALVES NETO, H.F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 51, núm. 3, set.dez. 2015, p. 330-342. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/938/93843711011.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2021.

EXPERIÊNCIA DO ENSINO INTERDISCIPLINAR DE TEMAS DA FÍSICA QUÂNTICA EM SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

Renan Dias Oliveira

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de apresentar uma experiência de ensino e pesquisa de sociologia em relação com outras áreas, como física e filosofia. Durante o primeiro semestre de 2020 fui responsável, como professor de ciências sociais, em um projeto de extensão em cursinho popular no município de São Bernardo do Campo, por desenvolver a disciplina sociologia/filosofia em uma perspectiva interdisciplinar. Um dos eixos da disciplina foi tratar do ensino de temas da física quântica, o que nos conectou com todas as outras disciplinas, com destaque para física, matemática, atualidades e ensino religioso. Tais temas têm sido pesquisados por nosso grupo no âmbito da universidade e encontram nesse projeto de extensão uma via de mão dupla entre pesquisa e ensino de sociologia. A física quântica tem mexido profundamente com os alicerces da Física, da cultura e da ciência em geral desde o primeiro quartel do século XX. As controvérsias em torno de seus fundamentos permanecem mais vivas do que nunca. Hoje é possível se compreender melhor essa área da Física e suas reverberações em diversas disciplinas científicas justamente em decorrência dessas controvérsias, e também das diversas pesquisas científicas que ela alimentou ao longo das últimas décadas. Este trabalho partiu da investigação sobre a controvérsia científica em torno do “teorema de Bell”, em relação ao princípio de “não-localidade” e o relacionou a suas implicações em outras disciplinas, como as citadas anteriormente.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO- METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

A física quântica tem mexido profundamente com os alicerces da Física, da ciência em geral, da cultura e da Filosofia desde o primeiro quartel do século XX:

Desde as primeiras aplicações tecnológicas, com a invenção do transistor e do *laser*, até as atuais promessas no campo da informação quântica, o seu manancial de aplicações parece inesgotável. Em que pese esse sucesso científico e tecnológico, persiste entre os cientistas incertezas sobre a interpretação dos próprios fundamentos dessa teoria científica. As incertezas derivam do fato de que ela desafia as nossas intuições não só de senso comum, mas mesmo aquelas enraizadas no desenvolvimento da Física nos últimos séculos. Não é de estranhar, portanto, que a segunda metade do século XX tenha presenciado um renascimento tanto da controvérsia, quanto das investigações sobre os fundamentos dessa teoria. (FREIRE JR. et. al., 2011, p.11):

Apesar das inúmeras aplicações tecnológicas da física quântica, as controvérsias em torno de seus fundamentos permanecem. Hoje é possível compreender melhor a física quântica justamente em decorrência dessas controvérsias, e também das diversas pesquisas científicas que ela alimentou ao longo das últimas décadas. Existe uma controvérsia científica em torno do “teorema de Bell”, em relação ao princípio de “não-localidade”, que está diretamente relacionada a suas implicações filosóficas, sociais e culturais, que podem ser também, em uma via de mão dupla, seus condicionantes. De forma geral, o teorema desfruta de aceitação na comunidade científica, mas há pesquisas e trabalhos publicados que o refutam, alimentando o debate e a produção acadêmica em relação ao tema.

O fenômeno sociocultural do “misticismo quântico”, que será apresentado adiante, considera o teorema de Bell a base de suas explicações e práticas. Constata-se que há uma influência da produção científica em diversas dinâmicas sociais. Em uma via de mão dupla, a ciência também é forjada em um contexto social. A produção

científica e as dinâmicas sociais estão intrinsecamente ligadas e se retroalimentam (LACEY, 2008). Houve condicionantes filosóficos fundamentais para a emergência da teoria quântica no início do século XX, como a atitude eminentemente filosófica do físico Werner Heisenberg (1983) de escolher só tratar de observáveis. Diversas foram também as influências sociais sofridas pela pesquisa em física quântica nesse período, já que a ciência sempre é, de alguma forma, expressão da sociedade. Esses condicionantes devem indicar uma perspectiva histórica nas relações entre física quântica e sociedade. Considera-se que o contexto sociocultural da emergência da física quântica, nos anos 1920 e 1930, principalmente na Alemanha, foi o momento mais decisivo para que essa teoria física ganhasse os contornos que ganhou até a década de 1960. Com a emergência do misticismo quântico nos anos 1960 essas relações ganharam novas feições.

Ideias como “complementaridade”, desenvolvida pelo físico Niels Bohr (1995), no início do século XX, e a natureza da fronteira entre o mundo microscópico, onde as leis não-intuitivas da mecânica quântica parecem governar, além das leis do mundo sensível, são dois exemplos de ideias advindas da Física, que ganharam um debate filosófico sólido ao longo do século XX. Grande parte desse debate teve um forte viés tecnológico, por conta dos diversos instrumentos desenvolvidos a partir de pesquisas na Mecânica Quântica na década de 1960. Bromberg (2011) destaca o caso do *micromaser*. A narrativa em torno do *micromaser* se deu a partir dos novos tipos de *laser* desenvolvidos na a partir de 1960, que permitiram estudar uma inédita classe de objetos, como os átomos de Rydberg, bem como as propriedades desses objetos, novas instrumentações e suas consequências filosóficas.

Os primeiros *masers* funcionavam com aproximadamente um bilhão de moléculas de amônia em uma cavidade de micro-ondas. Obter um fluxo grande o suficiente de moléculas foi um dos obstáculos que os construtores de tais *masers* tiveram que superar (BROMBERG, 1991). Nos anos 1980 esse obstáculo já estava superado e os teóricos começaram a realizar cálculos diretamente relacionados com o trabalho experimental. Nas teorias do novo instrumento (FILIPOWICZ et. al. 1986), físicos exploraram as diferenças entre os sistemas que eram compostos por muitos átomos e os que utilizavam átomos

únicos. Scully (1978) sugeriu que seria possível explicar justamente a “complementaridade” de Bohr a partir dos *micromasers*. Ele e o físico Druel elaboraram uma série de experimentos de pensamento na qual a informação sobre o caminho era registrada pelos detectores que não perturbavam a partícula cuja trajetória eles determinaram (SCULLY; DRUEL, 1982).

Dessa forma, os experimentos com o *micromaser* focalizaram a atenção nas relações entre ideias como “complementaridade” (BOHR, 1995), “incerteza” (HEISENBERG, 1983) e “correlações entre sistemas” e a tecnologia. Nesse período, as superposições macroscópicas tornaram-se um assunto com destaque nas pesquisas físicas, o que também viria a reforçar esse debate entre conceitos científicos e filosóficos e o desenvolvimento tecnológico. São os conhecidos estados do “gato de Schrödinger”, como destaca Bromberg (2011):

A questão é saber se, da mesma forma que os átomos podem estar em uma superposição de dois estados diferentes, um objeto macroscópico como um gato pode estar em uma superposição, por exemplo, o estado de estar morto ou o estado de estar vivo. O grupo da École Normale Supérieure passou a estudar as superposições macroscópicas no início da década de 1990. Inicialmente, eles analisaram como criar superposições coerentes de campos eletromagnéticos dentro de uma cavidade; depois, eles passaram a se perguntar como essas superposições decaíam. A descoerência está associada à relação entre o mundo quântico e o clássico. Ela também tem relações profundas com outros aspectos da filosofia da mecânica quântica, como as ideias sobre a complementaridade propostas por Scully e os seus colaboradores. Por outro lado, a descoerência também está relacionada à computação quântica e à questão de se esse projeto de tecnologia será viável ou não. O grupo de Paris examinava a questão tanto em termos científicos, quanto tecnológicos.

A descoerência chegou a ser considerada, por seus partidários, como uma possível solução para o problema da fronteira entre o mundo quântico e o mundo cotidiano observável, um problema que se fazia presente desde o advento da física quântica. Niels Bohr

mesmo insistiu que nós precisávamos de dois grupos separados de conceitos, o clássico e o quântico, para atribuir sentido aos diversos fenômenos que passavam a ser observáveis. Os teóricos da descoerência afirmam, desde então, que a teoria quântica é suficiente para tal intento (BROMBERG, 2011). A razão pela qual nós não vemos os efeitos estranhos das superposições quânticas no mundo macroscópico ocorreria porque as superposições macroscópicas perdem a coerência quase instantaneamente quando observadas. O tema da descoerência será retomado mais adiante quando for abordado o fenômeno sociocultural do misticismo quântico.

O que se pretende destacar é que, a partir dos anos 1960, foi aberto um debate sobre fundamentos da Física, que remete diretamente a concepções científicas e filosóficas e a mudanças tecnológicas presentes no contexto onde a Mecânica Quântica (MQ) foi reelaborada. Freire (2011, p.35) destaca que:

Vários são os fatores que podem ter desempenhado um papel na evolução da controvérsia sobre os fundamentos dessa teoria física. Entre esses fatores, devem ser considerados preconceitos profissionais, questões filosóficas e ideológicas, mudanças culturais e geracionais e a diversidade de ambientes sociais e profissionais nos quais a Física foi praticada ao longo do século.

Para entender porque o fenômeno do misticismo quântico considera o teorema de Bell, uma sólida construção científica, como base de suas práticas e ideias, trataremos o problema de fundamentos da física quântica a partir de dois polos. O primeiro polo se refere à pesquisa física propriamente, ao seu caráter experimental, básico, laboratorial. Nosso foco de análise será o teorema de Bell, que será exposto no item seguinte. Considera-se que esse teorema forneceu bases para fundamentar outros ramos do conhecimento e da tecnologia e incide sobre eles.

O outro polo de análise se refere à chamada “psicologia quântica”, uma abordagem de fenômenos psicológicos inserida num movimento maior, denominado “misticismo quântico”. Tal movimento tem facetas sociais, culturais, filosóficas e psicológicas, e procura fundamentar suas ideias a partir da física quântica. A física

quântica não implica, necessariamente, em misticismo, mas permite, outrossim, ao misticismo ancorar-se nela para exprimir suas teses (PESSOA JR., 2011, p. 294). A partir da década de 1960, o misticismo quântico emergiu como um fenômeno sociocultural relevante. Para representantes desse movimento, uma das fundamentações para sua prática advém do teorema de Bell, que fora formulado em 1964. É fundamental compreender em que medida tal teorema permite explicações que sustentam o misticismo quântico, em particular que sustentam a psicologia quântica.

Freire (2004) aponta que, a partir da década de 1970, os fundamentos da MQ foram retirados das margens das pesquisas físicas, deixaram de ser uma “controvérsia com a física majoritária” e passaram a habitar o território da “física normal”, que pressupõe contradições internas a qualquer teoria, ainda que, no caso da MQ, essas contradições tivessem um forte apelo filosófico, o que nem sempre é algo comum para os físicos. Naquele momento, a promessa era de que o teorema de Bell (que será apresentado logo adiante) seria a base para experimentos reais pioneiros, que seriam introduzidos no debate sobre controvérsias no interior da MQ.

Freire (2004) cita que o físico alemão Heinz-Dieter Zeh voltou sua atenção, em 1967, para o problema da medição, chegando à conclusão que as interações entre corpos macroscópicos e seu ambiente os impedem de serem descritos, do ponto de vista da MQ, conforme sistemas fechados. Daí se depreende que o sistema acoplado (objeto quântico mais o aparato de medição) não se comportava conforme a equação de Schrödinger que, naquele momento, gozava de ampla aceitação. Um problema de fundamento da Física, ou que poderia vir a ser de controvérsia no interior da teoria. Zeh não estava de acordo também com o próprio teorema de Bell, divulgado três anos antes, pois considerava que o princípio da superposição tinha validade universal, o qual estava na base da não-localidade quântica.

No início de novembro de 1964, o físico norte-irlandês John Stewart Bell (1928-1990) terminava um artigo que viria a ter um impacto incomparável na área de fundamentos da física quântica. Bell é responsável pela introdução de um efeito quântico intrigante no ambiente dos laboratórios de pesquisa: o emaranhamento entre sistemas espacialmente separados. Bell afirmou que o requisito da localidade adotado por Albert Einstein em suas pesquisas, nos anos

1930, implicava em uma desigualdade que seria violada pelas predições recentes da física quântica.

Bell também era crítico da “interpretação da complementaridade” de Bohr, o que o levou a um tipo de “realismo científico otimista”, que acreditava na possibilidade de violar fundamentos da MQ consolidados naquele período. Bell contrastou a localidade com a física quântica e contribuiu para estabelecer o “emaranhamento” como um novo efeito físico quântico. As expectativas de quebrar a mecânica quântica, por parte de uma tradição específica na pesquisa física, ou de revelar os seus limites não foram realizadas. Os fundamentos da mecânica quântica padrão entram no século XXI ainda mais corroborados experimentalmente, e a discussão em torno do “emaranhamento” permanece (FREIRE, 2011).

É fundamental recuperar que Albert Einstein, Boris Podolsky e Nathan Rosen publicaram um artigo, em 1935, que balançou os alicerces da física quântica daquele momento. Através de um experimento de pensamento, esse artigo, hoje conhecido como EPR, tinha o intento de mostrar que a MQ era uma teoria incompleta. Como apontam Bispo e David (2011, p. 97):

O argumento apresentado no EPR tinha como alicerce a seguinte premissa: considere duas partículas que interagiram e estão correlacionadas em suas posições e momentos lineares; se essas duas partículas forem afastadas por certa distância e efetuarmos a medida da posição ou momento em uma dessas partículas, isso não deve modificar o “elemento de realidade” associado à outra partícula (e muito menos o resultado de uma medição na outra). Esta premissa, também conhecida como “localidade” ou “separabilidade”, faz parte do que seriam denominadas teorias de variáveis ocultas locais (TVOL).

David Bohm, quando publicou seu livro *Quantum Theory*, em 1951, propôs uma mudança no experimento de pensamento apresentado no artigo EPR, a qual consistia em utilizar variáveis bivalentes como, por exemplo, componentes de *spin* de duas partículas correlacionadas, ao invés de posição e momento (BISPO; DAVID, 2011). O resultado obtido era uma desigualdade que, segundo a teoria quântica, poderia ser violada experimentalmente, mas que limitava

as previsões de toda uma classe de “teorias de variáveis ocultas locais” (TVOs locais). De um lado estava a mecânica quântica, neste momento já com certa ideia de “não localidade”; de outro, as TVOs, com a separabilidade (ou localidade).

Para Bell (1964), ficou claro que a TVO de Bohm (1951) tinha um traço curioso de ter um caráter, flagrantemente, não local. Fez então a pergunta que se mostraria correta: será que o traço não local da teoria realista de Bohm seria uma característica de qualquer interpretação realista da teoria quântica? Em poucas semanas de experimentos mostrou que sim, e derivou sua prova de impossibilidade para TVOs locais (BELL, 1964). Também com a teoria da relatividade, aceita-se que um efeito pode se propagar, no máximo, com a velocidade da luz, e não mais rapidamente do que isso. Assim, um evento na lua só pode ser percebido na Terra depois de 1,3 segundo, nunca instantaneamente (EINSTEIN, 1991).

Mas a TVO de Bohm envolve a propagação instantânea de efeitos, como fora salientado por Bell (1964). A situação experimental em que isso ocorre envolve pares de partículas que interagem e se separam espacialmente. Nessa situação, segundo a teoria quântica, as partículas podem se encontrar em um estado emaranhado, que apresenta simetrias que são impossíveis de reproduzir na física clássica, como foi destacado no item anterior. O que primeiro despertou o interesse dos físicos foi a possibilidade que se abriu para fazer um novo teste experimental no interior da teoria quântica. Cinco anos após a publicação do artigo de Bell (1964), dois grupos começaram a trabalhar na adaptação da chamada “desigualdade de Bell” para situações reais de laboratório (BISPO; DAVID, 2011).

De início, não ficou claro se a desigualdade poderia ser violada experimentalmente. O artigo publicado por Clauser, Horne, Shimony e Holt, em 1969, partiu da generalização das desigualdades de Bell e de algumas modificações de outro experimento, realizado por Kocher e Commins em 1967, a fim de propor um experimento realizável, que poderia testar as desigualdades de Bell. Em 1972, Freedman e Clauser realizaram um experimento que testou, empiricamente, as desigualdades de Bell. Tal experiência se deu com o forno de tântalo, que emitia um feixe de cálcio na forma de vapor, o qual era excitado, através do fenômeno da absorção por ressonância, pela luz de uma

lâmpada de arco de deutério (também chamada lâmpada de descarga). Como descrevem Bispo e David (2011, p. 100):

Houve também a necessidade de selecionar as polarizações (paralela ou perpendicular ao plano dos polarizadores) dos fótons correlacionados e, para tanto, foram usados polarizadores do tipo pilha de placas (*pile-of-plates*). Estes eram dez lâminas de vidro inclinadas, próximas ao ângulo de Brewster. Em cada lâmina ocorriam duas reflexões, uma em cada face, onde parte da luz que tinha certa polarização era refletida e a outra, com outra polarização, era transmitida. Um mecanismo com dois eixos paralelos interligados por uma cruz de Malta e por dois discos, chamado Mecanismo Geneva, girava os polarizadores num incremento de $27,5^\circ$, para evidenciar melhor uma violação das desigualdades de Bell, já que os ângulos de maior violação eram os de $27,5^\circ$ e $67,5^\circ$.

Mas nos anos 1980, com os desenvolvimentos técnicos do grupo do físico Alain Aspect, na França, tornou-se indubitável que tal desigualdade poderia ser violada experimentalmente, dependendo apenas de algumas suposições consideradas bastante inócuas (chamadas em inglês de “loopholes”, ou seja, possíveis furos). Do lado teórico, havia um pequeno número de físicos, matemáticos e filósofos que já estudavam questões de fundamentos da física quântica e se interessaram pelo tema. O teorema de Bell tornou-se assim uma controvérsia científica no âmbito da mecânica quântica (MQ) (BISPO; DAVID, 2011).

Com a realização de vários testes experimentais, essa área de fundamentos da Física despertou o interesse de parte de uma nova geração de físicos, especialmente numa época em que muitos estavam desempregados, após os cortes de financiamento gerados pela crise mundial do petróleo de 1973. Físicos dessa nova geração passaram a buscar novas interpretações, que fugissem dos dogmas da visão ortodoxa clássica. Novas propostas realistas não locais foram buscadas, e novas versões do antirrealismo na Física foram também desenvolvidas.

É inegável que a física quântica tem inúmeras implicações filosóficas, sociais e culturais. Paty (2011, p.156) destaca que a MQ despertou problemas científico-filosóficos de várias ordens:

[...] problemas de interpretação, o da natureza da teoria e de seu objeto (este último sendo supostamente descrito por aquela); o problema das *propriedades* atribuíveis ou não a sistemas físicos, a eventualidade de completar a teoria por “variáveis ocultas” suscetíveis de restabelecer o determinismo clássico; a possibilidade de conceber ou de recusar a “não-localidade” (mais precisamente, a “não-separabilidade local”) para subsistemas correlatos; e, ainda, a reconciliação entre o domínio quântico e o domínio clássico, este último que corresponde a objetos e propriedades de objetos de concepção mais direta.

Já nos anos 1920, fenômenos da física atômica e da radiação revelaram características que escapavam à teoria física clássica disponível. Tais fenômenos foram o objeto de uma organização teórica sistemática, que viriam a formular as mecânicas ondulatória e quântica. Mudou-se, efetivamente, o quadro conceitual e teórico, além de seus prolongamentos, com a teoria da difusão e a teoria quântica dos campos que viriam na sequência. O sucesso dessas formulações teóricas deveu-se à sua coerência e à confirmação de suas primeiras previsões pela experiência. Era, então, o tipo de “descrição teórica” que aderiria, de forma mais próxima, das características não clássicas dos fenômenos que ela se propunha a descrever (PATY, 2011).

A relação epistemológica entre sujeito e objeto é um problema da ciência em geral, mas na MQ adquire um caráter preponderante, justamente no que tange à descrição teórica, como afirma Paty (2011, p.159):

As partículas quânticas são indiscerníveis de qualquer outra partícula idêntica a elas e obedecem (por esta mesma razão) à “estatística quântica”, elas são não-separáveis localmente, seu comportamento é governado pelo “princípio de superposição linear” de suas funções de estado etc., sendo todas estas características constatadas, mas que não poderiam ter sido

concebidas e pensadas sem a teoria que as comporta e a elas obriga.

Os objetos de investigação científica se mostram de maneira surpreendente na MQ. Na física clássica há uma previsibilidade entre a descrição e seu objeto, que é justamente o que ela vai descrever. Os físicos quânticos não têm nenhuma dúvida da “objetividade” dos objetos que pesquisam, não é este o problema. Pode mesmo ser uma objetividade diferente do modelo clássico, o problema é como os objetos se mostram ao pesquisador. Pode ser uma objetividade que remete a uma entidade possuidora de determinadas propriedades; ou ainda, mais precisamente, pelo fato de se tratar de uma questão física, uma objetividade sem objetos físicos, tais como os descrevem e os concebem as teorias clássicas. Por outro lado, a maior parte dos físicos não vê problema em qualificar como “construções” as elaborações conceituais e teóricas, como as da MQ. Como ocorrera, já no início do século XX, com o sentido estabelecido nas primeiras aproximações do domínio quântico e a ajuda das probabilidades concebidas como instrumento matemático (PATY, 2002).

Na célebre interpretação da Escola de Copenhague, objetos poderiam ser considerados apenas ao que se refere à observação que, por sua vez, resultavam das medidas matemáticas. Eram consideradas grandezas físicas somente as que poderiam ser postas em correspondência com os resultados da medida realizada. Grandezas do tipo clássico naquele momento. Não se poderia descrever os objetos quânticos propriamente, mas apenas os efeitos da medida sobre aquele novo sistema. Dessa forma, as grandezas matemáticas só remeteriam aos fenômenos e às grandezas físicas por meio da interpretação. Os conceitos científicos deveriam, assim, sua legitimidade a um processo de caracterização racional, fruto do contexto sociohistórico em que foi gerado, dos elementos cognitivos relacionados à sua inteligibilidade, bem como às representações conceituais e teóricas em questão. (PATY, 2011).

As investigações sobre as desigualdades de Bell e o conceito de não-localidade quântica, apesar de alguns de seus problemas conceituais, que despontariam em sistemas emaranhados de duas partículas correlacionadas, possibilitaram (não determinaram) o surgimento da ideia de que mentes humanas são como sistemas

quânticos, e poderiam se comunicar à distância. As correlações à distância de sistemas quânticos emaranhados têm sido identificadas pela psicologia quântica com o conceito de “sincronicidade”, cunhado pelo psicanalista Carl Jung, que procurou explicar correlações a causais por trás de coincidências significativas na dinâmica da vida (JUNG, 2011).

O físico Amit Goswami (2005) chega a afirmar que a “não localidade” entre mentes permitiria transmissão instantânea de pensamentos, o fenômeno da telepatia, e que isso poderia ser provado por uma série de experimentos realizados pelo neurofisiologista e psicólogo Jacobo Grinberg-Zylberbaum, o que contrariaria a relatividade restrita, que proíbe transmissão instantânea de informação (EINSTEIN et. al., 1958).

No mesmo contexto da formulação do teorema de Bell (1964), alguns físicos interessados em concepções esotéricas já passaram a explorar a hipótese de que o teorema forneceria a chave da explicação científica para a telepatia, fenômeno que é negado pela maior parte da comunidade científica, além de outras possíveis conexões entre consciência humana e física quântica. Essa ideia será fortemente absorvida pelo fenômeno sociocultural do misticismo quântico já naquele momento, e continua presente em formulações como a de Goswami (2005)

O movimento do misticismo quântico surgiu em um contexto específico, o da contracultura sociopolítica dos anos 1960 e 1970, e se manteve ativo nas décadas seguintes. O *ethos* do chamado “neoesoterismo”, um movimento amplo, presente em vários países, segundo Magnani (1999), envolve os seguintes aspectos, que estão intimamente ligados com os fundamentos do misticismo quântico:

- a) *Terapias corporais*. Após a difusão da psicanálise nos anos 70, dois desdobramentos podem ser notados: a prática do lacanismo, com sua postura intelectualizada e a ênfase na palavra, e o complexo alternativo, que privilegia a emoção, a sensação e a intuição, e enfatiza o trabalho terapêutico no corpo e a “mentalização”.
- b) *Cultivo da individualidade*. O resultado das terapias corporais é uma valorização da realidade interior e dos processos de transformação espiritual, de forma que essa nova espiritualidade é marcada pelo individualismo. O ideal dos anos 1960-1970, de igualitarismo

e socialização, é substituído, na era Reagan, pela valorização da individualidade, com aquilo que ela tem de singular e diferente. c) *Comunidade: circuito urbano*. O indivíduo da nova onda mística se insere numa comunidade, porém esta não é a comunidade rural alternativa da era *hippie*, mas geralmente uma comunidade urbana, de fim de semana, que permite “recarregar as baterias” para enfrentar o corre-corre da metrópole, com cursos, palestras, lançamentos de livros e outras vivências. d) *Noção de “energia”*. O conceito de energia (o *chi* do taoísmo) ou energia vital e central na visão de mundo e no *ethos* do neoesoterismo, assim como era nos anos 1960-1970. Com o misticismo quântico, essa energia se torna quântica e considerada a entidade que carrega o fluxo de espiritualidade dentro do corpo, entre os indivíduos e com a natureza. e) *Preocupação com ecologia e natureza*. Assim como nos anos 1960-1970, mantém-se a importância da natureza e da ecologia. Porém, no neoesoterismo, o indivíduo tira sua força da comunhão com a natureza e chega a se sentir capaz de curvar a sociedade a seus desejos e impulsos. f) *Redescoberta do feminino*. Um último aspecto que marca o neoesoterismo e o novo papel do feminino. Não se trata do feminismo dos anos 70, buscando a igualdade entre os gêneros, mas o reconhecimento da superioridade das qualidades femininas de intuição, sensibilidade, espontaneidade e senso comunitário, que de certa forma se cristalizam na figura da bruxa, com seus poderes mágicos. (apud PESSOA JR., 2011, p. 103-116).

O misticismo quântico também compartilha de uma atitude com relação à natureza, presente em longa tradição na história da ciência, que Pessoa Jr. (2011) chama de “naturalismo animista” ou romantismo, o qual considera que: “[...] a natureza é imbuída de uma espécie de alma semelhante à alma humana, ou uma espécie de sentido, finalidade ou racionalidade, semelhantes aos nossos” (p.282). Como seriam feitos da mesma substância fundamental, o ser humano e a natureza, teriam as mesmas leis (“princípio de identidade”) e fariam parte da mesma totalidade orgânica. Dessa forma, o cientista poderia atingir a verdade apenas através da intuição, não dando tanto valor ao método científico. A natureza toda seria

também permeada por polaridades de forças, que conduziriam as transformações biológicas a partir de arquétipos ou tipos ideais (HADA, 2007).

A epistemologia, de Descartes a Kant, tem forte ligação com a física newtoniana (CRUZ, 2011). Pensar qualquer objeto físico significa compreender a dinâmica de evolução espaço-temporal do mesmo. Para representar um fenômeno, é necessário ter equações de movimento. A própria realidade de um objeto passa pelo crivo de localizá-lo no espaço e no tempo. Quando Heisenberg (1983) formula sua mecânica matricial, há um rompimento com os modelos pictóricos de descrição de todos os fenômenos físicos no espaço-tempo. Também o princípio da complementaridade de Bohr (1995) foi proposto como uma “solução de compromisso”, que defende a completeza da teoria, incorporando, numa mesma representação, duas descrições diferentes e exclusivas sobre um mesmo objeto, o que não se enquadra dentro das noções cartesiana e kantiana de representação. Bohr mesmo afirmou que as formas tradicionais de percepção impunham limitações à linguagem que a nova produção científica queria usar (CRUZ, 2011). A complementaridade permitia, assim, uma unificação da descrição, dando significado e sentido ao fenômeno tratado.

A física quântica despontou então, para um grupo de físicos a partir dos anos 1960, como uma ruptura com a ciência cartesiana-kantiana preponderante. No aspecto social, essa ruptura se casaria com a ruptura proposta por movimentos sociais, culturais e políticos daquele período em diversos países. Um herdeiro desse período e dessa perspectiva de ruptura é Fritjof Capra que, em 1975, lançou um livro fazendo paralelos entre a física moderna e o pensamento oriental: *O Tao da física* (CAPRA, 2000). Capra é até hoje considerado por muitos como o físico que deu origem ao misticismo quântico moderno. Muitas assertivas místicas do livro dizem se apoiar em experimentos científicos reais. Mas muitas relações entre conceitos consolidados cientificamente e o que é publicado nos *best-sellers* são pura distorção.

Cruz (2011) aponta que no início da MQ (anos 1920) já houve muitas apropriações indevidas dos conceitos advindos da nova teoria, devido ao caráter irreverente e iconoclasta do clima intelectual da época, principalmente na Alemanha. E muitas dessas ligações

foram feitas justamente com abordagens da psicologia. Por outro lado, segundo o autor, o físico Wolfgang Pauli fez ligações da MQ com a ideia de “arquétipos” da psicologia junguiana de forma equilibrada e precavida:

Pauli é um exemplo desta abertura para outros tipos de conhecimento. Devido a suas ligações com a psicanálise de Jung, ele entende que matéria e mente são aspectos complementares de uma mesma realidade, governada por princípios de ordenamento comum, e que o entendimento do mundo extrapola a pura racionalidade. A percepção e a compreensão do fenômeno para Pauli passam pela mobilização do inconsciente e não apenas do consciente. No caso, ele se refere ao inconsciente coletivo e aos arquétipos que são formas simbólicas que aparecem em todas as culturas, linguagens, mitos etc. Segundo Pauli, a compreensão da realidade passa necessariamente pelas formas simbólicas, e os arquétipos funcionam como fatores de ordenação que auxiliam a criação de imagens fazendo a ponte entre a percepção e o entendimento. (CRUZ, 2011, p. 309)

Desde os anos 1960, baseado na visão naturalista animista, o misticismo quântico atribui uma conexão íntima entre a consciência humana (e também a espiritualidade) e os fenômenos quânticos. A física quântica seria então o fundamento de terapias alternativas às linhas clássicas da psicanálise. O livro “A cura quântica”, do médico Deepak Chopra (1989), lançado no Brasil em 1990, foi um *best-seller* de divulgação da psicologia quântica. Nele está a tese de que a consciência humana é essencialmente quântica, embora esta afirmação seja frágil do ponto de vista científico, por conta da falta de evidências consistentes, e devido ao ruído térmico presente no cérebro, que “borra” os efeitos quânticos quando medidos, a descoerência (PESSOA JR., 1998).

Mas, ainda assim, afirmar que a consciência é essencialmente quântica é uma hipótese empírica aceitável. Em 1986, o físico britânico Roger Penrose partiu da hipótese de que o cérebro humano seria capaz de computar funções não-recursivas, o que o tornaria mais poderoso do que qualquer computador. Embora a hipótese em si carregue alguns problemas, Penrose (1986) indicou que alguma

propriedade quântica poderia ser a responsável por essa grande capacidade intelectual do cérebro humano. Junto com o anestesíologista Stuart Hameroff apontou para a possibilidade de que microtúbulos, presentes em todas as células, teriam uma função cognitiva, além da clássica função estrutural de transporte.

Se a consciência é essencialmente quântica, por analogia a duas partículas quânticas, duas consciências poderiam se acoplar quanticamente à distância. Essa tese, porém, é pouco plausível, pois mesmo que haja efeitos essencialmente quânticos em locais restritos do cérebro, quando duas pessoas se encontram não há interação física direta entre essas partes de cada cérebro, o que é reconhecido por Penrose (1986). Mas é uma ideia também capturada pelo misticismo quântico, que se vê na necessidade de postular um “campo mental”, que extravasaria o crânio e permitiria o acoplamento entre mentes. Mas isso foge a um postulado científico aceitável atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No polo dos cientistas, é possível que se receba a psicologia quântica a partir de uma perspectiva pluralista. Nesta, admite-se que há várias interpretações possíveis para a física quântica, e que todas que não sejam refutáveis e autocontraditórias, devem ser admitidas, honestamente, como possibilidades. O cientista pode então colocar um dilema para a psicologia quântica, cuja solução envolverá uma reflexão sobre o estatuto da explicação científica predominante sobre o mundo atualmente. O dilema consiste em o místico quântico aceitar a existência de fenômenos que vão contra o que prevê a ciência estabelecida, ou aceitar apenas a existência de entidades e processos que não entram em contradição com a ciência

Na primeira opção, o misticismo quântico desafiaria os cânones científicos atuais, como na tese citada anteriormente de Goswami (2005), de que existe transmissão instantânea de pensamentos. Nesse caso, que contrapõe cânones da relatividade restrita, e em outros casos deste tipo, ou se faz a ciência (e o conhecimento de forma geral) avançar, conseguindo provar que a tese contradita estava errada; ou se fundam as explicações em evidências fracas ou até na mais pura imaginação e vaidade. Na segunda opção, o misticismo quântico assume uma posição conciliadora com a ciência,

como no debate entre criacionistas e evolucionistas. Nesse caso, o místico quântico pode crer na existência de mistérios e de um ser superior que cria o ser humano, mas admite que a narrativa da “criação do mundo” é literária e figurada; o ser humano mesmo deve ter chegado ao estágio atual pelo processo evolutivo, o que é aceito pela comunidade científica, e não se choca com uma mera narrativa.

Procuramos apresentar, ao longo do texto, conceitos e ideias advindos da física quântica, ensinados a partir dos olhares sociológico e filosófico. Ema uma via de mão dupla, a pesquisa no Laboratório de História das Ciências (USP-UFBA) alimentou muito de nossa prática pedagógica, ao passo que a experiência de ensino despertou temas para a pesquisa no âmbito acadêmico. No âmbito da pesquisa, o intento foi tratar temas da física quântica a partir de uma pesquisa sociológica e filosófica. No âmbito do ensino, valorizou-se a interdisciplinariedade em temas pouco tratados de forma interdisciplinar. Consideramos que essa rica experiência interdisciplinar permitiu o crescimento tanto no âmbito da pesquisa como no do ensino.

O Cursinho EduPovo, do município de São Bernardo do Campo, tem uma proposta interdisciplinar por excelência. Sempre há atividades que prezam pela interdisciplinaridade, mas quando tratamos de temas novos é um desafio que se apresenta. As ideias que trabalhamos, no âmbito da física quântica, são frutos de pesquisa e não gozam de aceitação irrestrita na pesquisa e no ensino de Física. Mas são ideias que permitem aprofundar a interdisciplinaridade, destacando fatores sociais, culturais, filosóficos, psicológicos e religiosos que têm relação com a física quântica.

REFERÊNCIAS

ASPECT, A. Bell's inequality test: more ideal than never. **Nature**, U.K., v. 398, p. 189-233, mar.1999.

BELL, J. On the Einstein Podolsky Rosen paradox. **Physics**, S.l. v. 1, n. 3, p. 195-200, 1964.

_____. On the problem of hidden variables in quantum mechanics. **Reviews of Modern Physics**, College Park, MD, v. 38, n. 3, p. 447-452, 1966.

_____. **Speakable and unspeakable in quantum mechanics - collected papers on quantum philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BISPO, W; DAVID, D. Sobre a cultura material dos primeiros testes experimentais do teorema de Bell: uma análise das técnicas e dos instrumentos (1972-1976). In: FREIRE, JR., O.; PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BOHM, D. **Quantum theory**. New York: Prentice Hall, 1951.

_____. A suggested interpretation of the quantum theory in terms of *hidden* variables, I and II - **Physical Review**, S.I., v.85, n.2, p.166-179 e 180-193, 1952.

BOHR, N. **Física atômica e conhecimento humano: ensaios 1932 - 1957**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995

BROMBERG, J. Problemas de pesquisa na história da Mecânica Quântica. In: FREIRE, JR., O.; PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

_____. **The Laser in America: 1950-1970**. Cambridge: The MIT Press, 1991

BRUNE, M. Observing the progressive decoherence of the 'meter' in a quantum Measurement. **Physical Review Letters**, S.I., v. 77, n. 24, p. 4887-4890, 1996.

BRUNE, M.; RAIMOND, J. M.; HAROCHE, S. Theory of the Rydberg-atom two-photon 'micromaser'. **Physical Review Letters**, S.I., v. 35, n. 1, p. 154-163, 1987.

CANTRELL, C. D.; SCULLY, M. O. The EPR paradox revisited. **Phys. Reports**, Tucson, v.43, n. 13, p. 499–508, 1978.

CAPRA, F. **The tao of physics: an exploration of the parallels between modern physics and eastern mysticism**. 4th ed. Berkeley: Shambhala, 2000.

CHOPRA, D. **A cura quântica**. São Paulo: Best Seller, 1990. Original em inglês: **Quantum healing**. New York: Bantam, 1989.

CLAUSER, J.; HORNE, M. Experimental consequences of objective local theories. **Physical Review**, S.I., v.10, n.2, p. 526–534, jul.1974.

COLLINS, R. **The sociology of philosophies: global theory of intellectual change**. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University, 1998.

CRUZ, 2011. Mecânica Quântica e a cultura em dois momentos. In: FREIRE, JR., O.; PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

DAVIDOVICH, L.; RAIMOND, J.; BRUNE, M.; HAROCHE, S. Quantum theory of a two-photon ‘micromaser’. **Physical Review A**, S.I., v. 36, n. 8, p. 371–387, oct.1987.

EINSTEIN, A.; PODOLSKY, B.; ROSEN, N. Can quantum-mechanical description of physical reality be considered complete? **Physical Review**, S.I., v.47, p.777–790, may. 1935.

EINSTEIN, A.; LORENTZ, H.; MINKOWSKI, H. **Textos fundamentais da Física moderna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1958.

EINSTEIN, A. **A teoria da relatividade especial e geral**. São Paulo: Atlas, 1991.

EISBERG, R.; RESNICK, R. **Física Quântica**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

FILIPOWICZ, F.; JAVANAINEN, J.; MEYSTRE, P. Theory of a microscopic maser. **Physical Review**, S.l., v. 34, n. 4, p. 3077-3087, oct. 1986.

FREEDMAN, S. J.; CLAUSER, J. F. Experimental tests of local hidden-variable theories. **Physical Review Letters**, U.S., v.28, n. 14, p. 938-941, apr.1972.

FREIRE, JR., O.; PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.) **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

FREIRE JR., O. Dissidentes quânticos: pesquisa em fundamentos da Teoria Quântica em torno de 1970 In: FREIRE, JR., O.; PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

_____. The historical roots of “foundations of quantum mechanics” as a field of research (1950-1970). **Foundations of Physics**, S.l., v. 34, n. 11, p. 1741-1760, 2004.

GOSWAMI, A. **A física da alma**. São Paulo: Aleph, 2005. Original em inglês: **Physics of the soul**. Charlottesville (VA): Hampton Roads, 2001.

HACKING, I. **Representar e intervir**. Trad. P. Rocha. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

HADA, K. **O ideal de ordem natural de Toulmin aplicado à biologia teleomecanicista do século XIX**. 2007. 61f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

HEISENBERG, W. The physical content of quantum kinematics and mechanics. Trad. J.A. Wheeler e W.H. Zurek, in: WHEELER, J. and ZUREK, W. (ed.), **Quantum Theory and Measurement**, Princeton University Press, Princeton, 1983, p. 62-84.

JUNG, C. **A dinâmica do inconsciente - sincronicidade**. In: Car Jung. *Obra Completa, Parte 3, V. 8*, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

KOCHER, C.; COMMINS, E. Polarization correlation of photons emitted in an atomic cascade. **Physical Review Letters**, U.S., v. 18, n. 15, p. 575-577, 1967.

PATY, M. La physique quantique ou l'entraînement de la forme mathématique sur la pensée physique. In: MATAIX, C.; RIVADULLA, A. (Org.). **Física cuántica y realidad: quantum physics and reality**. Madrid: Complutense, 2002.

_____. 'Construção do objeto' e objetividade na Física Quântica. In: FREIRE, JR., O.; PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PENROSE, R. **A nova mente do rei**. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

Original em inglês: **The emperor's new mind**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

PESSOA JR., O. O fenômeno cultural do misticismo quântico. In: FREIRE, JR., O.;

PESSOA JR., O.; BROMBERG, J. (Org.). **Teoria quântica: estudos históricos e implicações culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

_____. Can the decoherence approach help to solve the measurement problem? **Synthese**, Switzerland AG, v. 113, n.3, p. 323-346, 1998.

_____. **Conceitos de física quântica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

TRIMMER, J. The present situation in Quantum Mechanics: a translation of Schrödinger's "cat paradox". **Proceedings of the American Philosophical Society**, S.I., v. 124, p. 323-38, 1980.

SCHRÖDINGER; E. An undulatory theory of the mechanics of atoms and molecules. **The Physical Review**, v.28, n.6, p.1049-1070, dec. 1926.

SCULLY, M. O.; DRUEHL, K. Quantum eraser: a proposed photon correlation experiment concerning observation and 'delayed choice' in quantum mechanics. **Physical Review A**, S.l., v. 25, n. 4, p. 2208-2212, 1982.

OS JOVENS DO QUILOMBO SALINAS (PI) E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Naira Lopes Moura¹
Isaurora Cláudia Martins de Freitas²

O objeto de estudo desta pesquisa é a construção da identidade da juventude da Comunidade Quilombola Salinas no Piauí e a educação escolar a partir da disciplina de Sociologia. Tem como objetivo principal analisar se o ensino da Sociologia tem contribuído para a compreensão das lutas, resistência e enfrentamento dos desafios considerando os processos históricos de silenciamento e inferiorização que imprimiram um conjunto de estigmas e racismos na construção da identidade étnico racial dos jovens afrodescendentes na perspectiva das tradições culturais do Samba de Cumbuca, expressão cultural que marca a experiência educacional e social dos jovens do Quilombo. A metodologia se insere numa abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada, a comunicação virtual e análise documental. Os participantes foram integrantes jovens do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca que estudam em qualquer série do ensino médio, bem como professores da disciplina de Sociologia e lideranças dos grupos culturais e projetos sociais da referida Comunidade. Para a compreensão do objeto de investigação e das questões que o envolvem, recorreremos aos aportes teóricos de Abramo (1997), Arroyo (2014), Coelho (2013), Freire (2015), Goffman (2004), Hall (2001, 2003), Moura (1981, 1987, 1988), Munanga (2005), dentre outros. Os resultados apontam para a compreensão de que são ainda poucas as contribuições

-
- 1 Mestra em Sociologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, doutoranda em Educação pela UFPI, Teresina-PI. E-mail: nairalmoura@hotmail.com
 - 2 Professora Associada do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do Mestrado de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO – UVA). Doutora em Sociologia. Orientadora. E-mail: isaurora68@gmail.com

da disciplina de Sociologia no fortalecimento da identidade étnico racial no contexto da educação escolar, uma vez que tal disciplina se mantém distanciada da realidade dos jovens dos quilombos, sem articulação com as experiências educativas históricas e culturais no cotidiano da Comunidade Quilombola Salinas.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação é um recorte da dissertação produzida no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-PROFSOCIO e visa analisar se o ensino da Sociologia tem contribuído para a compreensão das lutas, resistência e enfrentamento dos desafios, considerando os processos históricos de silenciamento e inferiorização que imprimiram um conjunto de estigmas e racismos na construção da identidade étnico racial dos jovens afrodescendentes, bom como o atual contexto em que esses jovens se inserem. Para a compreensão do nosso objeto de pesquisa e das questões que o envolvem, recorreremos às reflexões de Brandão (2012), Munanga (2005), Moraes (2010); Oliveira (2011) e a documentos oficiais destinados a orientar a educação escolar e o ensino de Sociologia (BRASIL, 2006, 2010, 2012, 2019).

Para a pesquisa empírica, adotamos uma abordagem qualitativa, assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, comunicação virtual e análise documental. Assim, buscamos conhecer aspectos da realidade da juventude do Quilombo Salinas a partir das compreensões expressas pelos sujeitos da pesquisa, que foram quatro jovens, com idades entre 15 e 29 anos, nativos da referida Comunidade, estudantes do ensino médio das escolas circunvizinhas e integrantes do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca; bem como dois professores que atuam no ensino de Sociologia no âmbito do ensino médio, com mais de três anos de magistério e três educadores sociais da referida comunidade.

O estudo tem como temática, o processo de construção da identidade afrodescendente da juventude da Comunidade Quilombola Salinas, tendo como foco a educação escolar, no contexto da disciplina de Sociologia, a partir das análises das contribuições e os desafios enfrentados pela referida juventude no bojo de seu ethos identitário e as implicações no cotidiano, destacando-se o esquecimento histórico dos quilombos, as tentativas de apagamento das histórias e contribuições dos afrodescendentes e os estigmas a eles atribuídos durante e depois do processo de colonização, que os reduzem a uma condição de inferioridade.

A relevância desta pesquisa relaciona-se a três aspectos fundamentais: o primeiro, a visibilidade do legado histórico e social da

Comunidade Quilombola Salinas, que serve de referência e tem sido importante para a manutenção da identidade afrodescendente no âmbito da educação social, através do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca; o segundo, o preenchimento de uma lacuna no campo dos estudos afrodescendentes sobre a referida Comunidade; e o terceiro, as reflexões que podem provocar acerca do tratamento dado às questões étnico-raciais na disciplina Sociologia no ensino médio e, conseqüentemente, um redirecionamento no sentido de abranger aspectos negligenciados. A discussão da identidade afrodescendente desses jovens está associada às existências e resistências dos seus ancestrais, que foram forçados a criar estratégias de sobrevivência ao regime escravista a que foram submetidos por séculos e que adquiriu configurações diferentes em relação a outros países e regiões da América.

O objetivo geral deste estudo foi analisar as práticas de educação no ensino de Sociologia e sua influência na formação da identidade racial e quilombola dos jovens do Quilombo Salinas, mediante também os materiais didáticos e as metodologias utilizadas pelos professores de Sociologia. Interessou saber como se caracterizam as práticas de ensino de Sociologia e como elas influenciam na formação da identidade racial dos jovens do Quilombo Salinas. É intenção também saber se as questões raciais e quilombolas são trabalhadas em sala de aula, perspectivando o desenvolvimento do senso analítico e crítico dos alunos para a compreensão dos contextos e relações históricas e sociais em que estão envolvidos.

APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO: RESULTADOS E REFLEXÕES

O desenvolvimento do percurso metodológico da pesquisa se insere na abordagem e natureza qualitativa tendo em vista a proposição do estudo e, por considerar, o fenômeno acerca do Samba de Cumbuca e a construção da identidade da juventude Quilombola da Comunidade Salinas ser permeado de subjetividades. Quanto ao tipo, adotamos a pesquisa de campo; e, como dispositivo de produção dos dados empíricos, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas com os colaboradores. Foi realizada também uma análise de pesquisa documental.

Os colaboradores da pesquisa foram integrantes jovens do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca, que estudam em qualquer série do ensino médio, bem como professores da disciplina de Sociologia e educadores sociais/lideranças dos grupos culturais e projetos sociais da referida Comunidade.

Com o intuito de responder os questionamentos, escolhemos trabalhar com a pesquisa narrativa caracterizada por uma abordagem qualitativa para entender a natureza de um fenômeno social, buscando trabalhar com a subjetividade, concepções valores e crenças que orientam as ações humanas. Dessa forma, o estudo foi de caráter descritivo-analítico e interpretativo, que se insere nos parâmetros da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, busca-se conhecer determinados aspectos da realidade da juventude do Quilombo Salinas a partir das compreensões expressas pelos sujeitos da pesquisa, que são quatro jovens nativos da referida Comunidade, estudantes do ensino médio das escolas circunvizinhas e integrantes do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca, na faixa etária de 15 a 29 anos; dois professores, que atuam no ensino de Sociologia no ensino médio, com mais de três anos de magistério; e três educadores sociais, agentes/coordenadores do Grupo de Tradições Samba de Cumbuca e da Associação de Pequenos Produtores Rurais do Quilombo Salinas e Adjacências.

A Comunidade Quilombola Salinas, pertencente à zona rural do município de Campinas do Piauí, foi constituída de escravizados fugitivos da fazenda Formiga, no município de Simplício Mendes-PI, entre os anos de 1837 e 1843. A Comunidade Salinas é um pilar da resistência identitária-cultural do povo afrodescendente no país inteiro, um cerco que ainda se mantém intacto, mesmo ante o processo degenerativo das localidades promovido pela globalização e pelo capitalismo, e que deve ser preservado e reconhecido, em toda sua magnitude, pelos centros acadêmicos e pelo poder público.

O ensino de Sociologia no ensino médio, apresenta uma trajetória na educação brasileira, evidenciando aspectos relevantes acerca de sua manutenção no currículo escolar em âmbito nacional a partir de uma abordagem sobre educação/educações, Sociologia e afrodescendência, no bojo das discussões atuais, ensejo salientar a educação escolar, através da Sociologia no ensino médio, no que tange às relações sociorracias na constituição da identidade

afrodescendente. Apresentamos o que se encontrou sobre o ensino de Sociologia e sua relação com o contexto social dos jovens.

A Sociologia como disciplina no ensino médio do sistema educacional brasileiro é uma das temáticas que se encontra em larga expansão, porque configura um momento de reflexão teórica e metodológica da necessidade de seu ensino, perseguindo status de disciplina no contexto da educação básica. Contudo essa consolidação da Sociologia como disciplina no currículo escolar não tem sido um percurso tranquilo, mas marcado por intermitências e resistências (MORAES, 2010).

As questões políticas e ideológicas estão relacionadas ao objeto de ensino da Sociologia, principalmente porque diz respeito a compreensão da estrutura da sociedade brasileira, tecida a partir de processos de dominação e colonização, em que o sistema educacional é um dos aparelhos ideológicos de controle do estado para os interesses das classes dominantes (ALTHUSSER, 1985). Logo, o currículo escolar, neste contexto é um território em disputa (ARROYO, 2011) permanentemente, visto que, dependendo do que oferece servirá a um ou outro grupo social.

No Brasil a educação escolar desde a sua origem esteve a serviço da classe dominante (FREIRE, 1995) e tem servido para reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1992). Assim, para esses autores a cultura escolar, torna-se, essencialmente a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes, agravando os prejuízos que a sociedade sofreu ao longo dos anos pelo fato da Sociologia ter ficado fora do espaço escolar, uma vez que é no ambiente escolar onde se deve formar o cidadão crítico, analítico e reflexivo, em que a Sociologia em muito contribui para a formação desse sujeito de sua própria história.

A partir do século dezanove, tem-se início o ensino das Ciências Sociais no Brasil. Ao longo desse tempo todo, quase mais de um século, o processo de institucionalização contou com lutas por autonomia da Sociologia que se estenderam até os dias de hoje. Podemos afirmar que foi com a sua inclusão, como disciplina da educação secundária, no período de 1925 a 1941, que identificamos evidências de institucionalização e sistematização de uma ciência da sociedade (BRASIL, 2010) tão necessária para o desenvolvimento pleno dos

alunos da escola média que se encontram no período de construção e solidificação da consciência política, social e cultural.

Dessa forma, após um período de expansão da disciplina e de seus conteúdos nos currículos escolares desde a década de 1980, após 1984, em alguns estados do país e, em seguida, em 1996, em todo o país, como resultado da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que normatizou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas do ensino médio, bem como o Parecer CNE/CEB 38/2006, a lei 11.648/2008 e a Resolução CNE/CEB nº01/2009, impondo a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores da disciplina e encaminhamentos para o apoio ao seu trabalho em sala de aula nos currículos da escola média.

A presença da Sociologia como componente curricular no ensino médio tem suscitado muitas discussões. Além dessa justificativa recorrente de “formar o cidadão crítico”, compreende-se que há outras mais objetivas decorrentes da concretude que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas relevantes, dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das ciências sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias ao campo dessa ciência, resultados de pesquisa mais diversas que acabam modificando as concepções de mundo, de economia, da sociedade, do outro, isto é, do diferente, de outra cultura, tribo, país, etc. (BRASIL, 2006).

A consolidação do ensino de Sociologia no ensino médio com a Lei 11.648/2008, uma conquista dos grupos sociais subalternizados e as ameaças de extinção no contexto atual, é prova de que as disputas pelo currículo estão atreladas aos interesses econômicos. Como se observou a partir de vários autores, a classe dominante, manteve o controle do sistema educacional. Essas reflexões instigam a compreender porque esses conflitos e intermitências marcam a existência da referida disciplina e estão relacionados à sua própria natureza, uma vez que questiona as estruturas sociais vigentes

Essa perspectiva interpretativa não se dará com um ensino baseado na transmissão do que há no livro didático, mas exige um

trabalho criteriosamente planejado, a partir do que os alunos necessitam para ter “senso analítico e crítico”. Isso envolve os materiais didático-pedagógicos, que vão muito além do livro didático adotado, incluindo uma diversidade de outros materiais, como outros livros e conteúdos explorados em recursos audiovisuais, que hoje aparece em quantidade e diversidade na internet, como também a presença de pessoas diversas da Comunidade que acumulam saberes seculares sobre os temas abordados.

Nas reflexões teóricas, discute-se que a educação escolar brasileira, desde a sua origem, está a serviço da classe dominante (FREIRE, 1995) e tem servido para reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1992), de forma que a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes ainda se faz presente. Por isso a consolidação dessa disciplina tenha sido marcada por intermitências. O fato de as questões políticas e ideológicas estarem relacionadas ao objeto de ensino da Sociologia faz que o currículo escolar seja um território em disputa (ARROYO, 2011) permanentemente, visto que, dependendo do que oferece servirá a um ou outro grupo social como fica evidente na narrativa da jovem Jamilly:

“Ao sair da minha Comunidade para estudar em Simplício Mendes, fui vítima de racismo por conta da minha cor de pele e do meu cabelo. [...]” Como os demais jovens, ela denuncia que o racismo ainda é uma barreira para o acesso à educação escolar e uma barreira para a construção da identidade dos jovens quilombolas. Assim também, explicita sua expectativa em relação à educação escolar, nesse sentido: *“[...] para que outras pessoas não passem pelo que eu passei é necessário que a escola fale sobre a nossa cultura e sobre a nossa história, assim, outras pessoas aprenderiam a se valorizar”*.

Outra jovem, Geovana, tenta compreender porque ela e sua irmã sofriram a indiferença e agressão: *“[...] na escola, lá em Salinas, as meninas não gostavam de mim e da minha irmã, sempre procuravam confusão”*. Denuncia: *“[...] uma já bateu em nós”* e questiona *“[...] Jo porquê, eu não sei. Nunca explicaram, até hoje, eu queria entender”*. E fala das suas inquietações: *“[...] Eu queria poder falar com elas, mas acho difícil, quando eu chego, elas saem”*.

Em outra fala, a jovem estudante Jamilly, evidencia mais eventos racistas, suas expectativas e a reação da escola frente ao racismo:

E ano passado eu sofri bullying na escola, por conta do meu cabelo e da minha simplicidade. Mas, por conta do que aprendi com pessoas que eu conheci dentro do projeto, eu soube lidar com essa situação. Mas, com o passar do tempo, veio de alguns alunos umas brincadeiras sem graça. Logo depois, mais uma menina disse que meu cabelo parecia com pelos de vassoura. Eu sempre sendo forte, jamais me importava com essas coisas, pois tinha aqueles que me enchia de elogios e palavras de apoio, só que um dia foi demais, que eu não aguentei e chorei [...] de angústia, de raiva. A professora tentou me ajudar, falou com as pessoas que faziam isso, fiquei um pouco chateada, mas a atitude não foi a que eu realmente esperava. Geralmente era nas aulas (as “brincadeiras racistas”), eu simplesmente acho um absurdo um professor não perceber umas brincadeiras ofensivas, não se dar conta que não está certo! **(Jamilly Galdina Ferreira, estudante do ensino médio e integrante do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca)**

Na fala da jovem, observa-se que em sua família e na Comunidade tem sua vida normal, sem os estranhamentos quanto aos seus caracteres. Mas ao chegar na escola: “com o passar do tempo veio de alguns alunos umas brincadeiras sem graça, logo depois mais uma menina disse que meu cabelo parecia com pelos de vassoura”. Mesmo participando das atividades antirracistas na Comunidade e já fortalecida na consciência da sua afrodescendência, demonstra o impacto desses racismos, vivenciados na escola, em sua vida e como o fato é silenciado e naturalizado.

O racismo acompanha os jovens afrodescendentes quilombolas em toda a sua trajetória escolar, e expõe, indignada a reação da escola: “A professora tentou me ajudar, falou com as pessoas que faziam isso, fiquei um pouco chateada”, e o que dela esperava através de seus professores: “pois a atitude não foi a que eu realmente esperava”.

O que a jovem esperava era uma intervenção e mediação adequada da professora, com a abordagem das questões raciais, como a Lei 10.639 de 2003, modificada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, sobre a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos da história e da cultura afro-brasileira e dos temas de luta dos movimentos sociais da população afrodescendente. E para a implementação

dessa legislação, que é fruto das lutas da população afrodescendente, desde 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que trazem como princípios norteadores: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações e educativas de combate ao racismo e à discriminação.

E para discutir as especificidades dos estudantes dos quilombos, desde 2012, encontram-se em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que orientam as práticas de ensino para o conhecimento da história da África e uma releitura da história do Brasil.

Analisando-se mais outros aspectos da queixa da referida estudante, é possível dizer que não há um olhar atento para as questões raciais e quilombolas nas salas de aula, de forma geral, mas atitudes bem pontuais por parte de algum professor, como fica evidenciado na fala da Jamilly: “[...] a professora não presenciou, mas todos os meus amigos confirmaram para ela”. E acrescenta que outra professora tomou alguma atitude quanto ao evento racista: “A professora (que chamou a atenção dos colegas racistas) era de um horário apenas de estudo que chamamos H.E (Horário Especial, reservado para estudos).” E denunciando o silenciamento da professora, expõe sua indignação: “Geralmente era nas aulas (as brincadeiras racistas), eu simplesmente acho um absurdo um professor não perceber umas brincadeiras ofensivas, não se dar conta que não está certo!”

E para os jovens afrodescendentes quilombolas, o direito a reafirmar a sua identidade, a partir dessa tematização, evidente, de forma não colonizadora, como muitas vezes ocorre. Trata-se muitas vezes das questões raciais e quilombolas, mas na cosmovisão eurocentrista, colonizadora, como a referida jovem falou: “a professora tentou me ajudar “[...] mas a atitude não foi a que eu realmente esperava”. Consciente do papel da escola, com uma base de conhecimento sobre seus direitos, sobre a questão racial e quilombola, a jovem passa a avaliar e questionar a escola, demonstrando que a educação que foi “buscar” na escola deve ser para a transformação social assim como a que recebe e promove na sua Comunidade.

Os estudantes da Comunidade Salinas expuseram que um dos seus desafios para conseguirem a formação escolar em nível médio

é o deslocamento para as cidades. De acordo com esta pesquisa, uns estudam na cidade de Simplício Mendes e outros, na cidade de Campinas do Piauí, mas têm em comum os problemas de ordem pessoal e social e, sobretudo, a precariedade das condições de acesso e permanência nessas escolas, como aparece sintetizada nesta fala:

Quando eu ia para a escola, deixava as minhas duas filhas com a minha mãe. Eu saía daqui meio dia num carro desconfortável. Tinha dia que nós alunos chegava cheio de terra por que a estrada não tem asfalto, é cheia de buracos. Nós chegava na escola cansado, muitas vezes não dava tempo de comer em casa e as merendas da escola não são boas, mais mesmo assim não desisti fui em frente. **(Claudia Galdino Ferreira, integrante do Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca, concluiu o ensino médio em 2019)**

O que a jovem Claudia expõe nessa fala, assim como os demais jovens, faz parte de uma prática histórica de negação do direito à educação aos afrodescendentes, agravando-se mais ainda quando são quilombolas e do campo. Desde o período colonial até os dias atuais os afrodescendentes vêm sendo excluídos da educação escolar como se viu nas reflexões teóricas. Hoje, por força da legislação, há a oferta, mas em condições desfavoráveis.

As condições de acesso à educação por parte dos jovens quilombolas têm relação com a invisibilidade da juventude do campo, como pontua Freitas (2009, p. 188), segundo a qual “até o início dos anos 2000, a maioria dos estudos sobre juventude tomava como foco os jovens urbanos”, ficando os jovens rurais invisíveis, “ausentes dos debates que incluem as juventudes, apareciam como apêndices das discussões sobre agricultura”.

Além dos estudantes e demais pessoas da Comunidade Salinas, duas professoras que lecionam a disciplina de Sociologia foram ouvidas e deram importante colaboração para a elucidação do objeto desta pesquisa. A professora “Anaya” que tem 37 anos, autodeclarada branca, natural de São Paulo, possui formação em graduação e pós-graduação na área de Letras/Espanhol, expôs:

Trabalho com a disciplina de Sociologia com o livro adotado pela escola, que é Sociologia, o título do livro, de Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi

e Benilde Lenzi Motim. Olhando para o livro didático, nós não temos muito essa abordagem da africanidade, da afrodescendência, da organização quilombola, na verdade o livro não trata em nenhum de seus capítulos de organização quilombola; o que ele trata em relação a essa afrodescendência é muito pouco, é em um capítulo que trata de cultura e suas raízes, mas, como professora eu procuro abordar essa temática abrangendo ela, trazendo discussões em sala de aula pra que realmente os nossos jovens possam ter um olhar diferente sobre essa cultura afrodescendência e pra que as pessoas, também, entendam, nossos jovens compreendam a importância que os afrodescendentes tiveram na construção de nossa cultura. Quanto ao Samba de Cumbuca que é realizado na Comunidade Quilombola de Salinas, que é bem próximo de Simplício Mendes, eu não tenho conhecimento se alguma vez nessa escola, pode ser que tenha acontecido já, deles trazerem suas vivências ou uma apresentação pra cá, porque eu só tenho quatro anos nessa escola. (**“Anaya”, professora de Sociologia, da Escola “Ayô”, município de Simplício Mendes -PI**)

A outra professora é natural de Campinas do Piauí, autodeclarada preta e sua graduação é em Licenciatura Plena em Normal Superior, com pós-graduação em Docência nos anos iniciais do ensino fundamental das populações de campo e carcerária na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sua fala a seguir traz elementos interessantes às nossas inquietações epistemológicas:

Na disciplina Sociologia, trabalhamos com o livro didático “Sociologia em Movimento”, o mesmo contempla as questões raciais, africanidade, afrodescendência, movimentos de jovens, organização quilombola, dentre outros. Recebemos em nossa escola, jovens da Comunidade Quilombola Salinas, onde a presença cultural do Samba de Cumbuca, canto, capoeira...é muito forte na Comunidade. Então, essas atividades elas são trabalhadas nos projetos da escola de forma interdisciplinar, através das discussões, debates, rodas de conversas, sempre ouvindo depoimento de cada um ou em grupo, mesmo porque, vivenciamos muito a questão do racismo, discriminação, do preconceito e de

ser aceitado. Estamos sempre enfatizando o respeito a essas diferenças, dialogando, trabalhamos essas questões dessa forma em sala de aula e através dos projetos interdisciplinar da nossa escola. (**“Chinara”, professora de Sociologia, da Escola “Ominira”, na cidade de Campinas do Piauí**)

São vários os elementos nessas falas merecedores de uma análise profunda, mas tomarei alguns pontos que respondem em parte as questões postas neste estudo. As falas das professoras são ricas em significados para a compreensão do que os estudantes expuseram acerca dos racismos sofridos em escolas por onde passaram e onde estudam, como também, em outros espaços sociais. Além disso, podem revelar mais porque há tanto silenciamento quanto a esses racismos e porque as educações sociais promovidas pela Comunidade com a participação ativa dos jovens se fazem tão relevantes para a construção de suas identidades.

É possível depreender, sobretudo, porque a disciplina de Sociologia pouco tem contribuído para as expectativas de aprendizagens desses jovens, o que ficou bem explicitado na fala da jovem Claudia, que concluiu o 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2019: “Não lembro muita da aula de Sociologia, a professora era “Chinara”, mas não falava esse termo de quilombola, eu não lembro o que falava, mas não falava esses termos não”. A professora a quem ela se refere, é a mesma que ministra a disciplina de Sociologia há 10 anos na escola, entretanto, as temáticas relacionadas a afrodescendência e africanidade continuam ausentes, implicando o descompasso entre teoria e prática, ausência essa percebida pela aluna Claudia.

A primeira questão é a desvalorização da disciplina Sociologia pelo próprio sistema escolar, quando atribui a professores de outras áreas, totalmente distintas, a responsabilidade de ministrar tal disciplina. Além de significar o descaso do sistema educacional com as aprendizagens necessárias à cidadania, é reflexo das “intermitências e resistências” que marcaram o percurso dessa disciplina na história da educação brasileira (MORAES, 2010), o que concorreu para que ainda não esteja plenamente consolidada. Merece mais investigação esse aspecto, mas fica sugerido que a referida disciplina só existe no currículo escolar para cumprir à exigência burocrática da

Lei 11.648/2008, uma conquista dos grupos sociais subalternizados, que obriga sua oferta.

Dessa forma, por mais que os professores sejam esforçados, fica difícil desenvolver os conteúdos da referida disciplina, sobretudo, compreender a organização social, na sua complexidade, inclusive as lutas e organizações sociais do povo afrodescendente. Se bem que, mesmo com formação em Sociologia, nem sempre os professores abordam as organizações e movimentos sociais protagonizados pelo povo afrodescendente, por ter uma formação eurocêntrica, que é uma tradição da formação acadêmica em todas as áreas, inclusive na Sociologia, como problematiza o sociólogo Clóvis Moura (1988, p. 17), quando afirma que “os estudos sobre o negro brasileiro, nos diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos e ideologia racista racionalizada.

Os reflexos dos estudos sociológicos e outros sobre os afrodescendentes reproduziram a mentalidade racista que ainda permeiam os currículos, de forma que a questão dos afrodescendentes, em seus diferentes aspectos ou são abordadas numa perspectiva colonizadora ou invisibilizadas, razão pela qual o tratamento das situações de racismo na escola frustram jovens quilombolas conscientes dos seus direitos a uma educação antirracista, como bem disse a jovem Jamilly: “acho um absurdo um professor não perceber umas brincadeiras ofensivas, não se dar conta que não está certo!”

Quanto aos materiais didáticos, as duas professoras enfatizaram os livros adotados como material básico. A professora “Anaya” reconheceu que o livro não faz “abordagem da africanidade, da afrodescendência, da organização quilombola, na verdade o livro não trata em nenhum de seus capítulos de organização quilombola”. Já a professora “Chinara” expõe que o livro adotado na sua escola “contempla as questões raciais, africanidade, afrodescendência, movimentos de jovens, organização quilombola”. Não foi possível fazer uma análise desses livros, devido a quantidade de dados gerados pela pesquisa, mas cabem duas observações: primeiro, é importante ter um olhar descolonizado para a abordagem dessas questões, incluindo outros materiais disponíveis hoje na internet, nas escolas e, sobretudo, contando com as pessoas afrodescendentes das comunidades e outras pessoas que discutem tais questões.

Em relação às manifestações culturais e demais aspectos das vidas dos jovens quilombolas, a professora “Chinara” diz conhecer um pouco e até trabalhar com essas realidades. Mas o que se observou é que, como professora da disciplina, não apresentou discussão sobre a temática racial na perspectiva da Sociologia de forma mais aprofundada. Contudo, apenas informou conhecer um pouco sobre algumas das tradições culturais da Comunidade Salinas, bem como expondo que trabalha tais questões em sala de aula e reconhecendo que existem manifestações de racismos.

O problema é que as questões raciais e quilombolas são ainda trabalhadas de forma pontual, sem a devida fundamentação teórica, sem integrar organicamente o currículo, atravessando todas as disciplinas e organização da escola, mas “projetos da escola de forma interdisciplinar, através das discussões, debates, rodas de conversas, sempre ouvindo depoimento de cada um ou em grupo”. Muitas vezes, tais questões se resumem em “eventos” esporádicos, tanto é que os racismos se mantêm retroalimentados.

Já a professora “Anaya”, confessa não ter conhecimento sobre o Samba de Cumbuca e sua presença na escola: “eu não tenho conhecimento se alguma vez nessa escola, pode ser que tenha acontecido já, deles trazerem suas vivências ou uma apresentação pra cá, porque eu só tenho quatro anos nessa escola. Então, repito, pode até ter acontecido antes”. Isso dá a entender que esses jovens, além de sofrerem racismo nessa escola, como expôs a Jamilly, não se expressam sobre sua história, sua realidade e vivência. São, portanto, seres “invisíveis”, como pontua Freitas (2009) na sala de aula.

Contudo, apesar da constatação dos racismos sofridos pelos jovens quilombolas e do silenciamento sobre tais questões, é bastante positivo que o diálogo com as duas professoras fez que uma delas despertasse o olhar para a realidade dos estudantes quilombolas, dispondo-se ao compromisso de trabalhar essas questões na disciplina de Sociologia: “Eu, como professora de Sociologia, na verdade, nunca tinha pensado nessa questão dos quilombolas da Salinas. E afirma: “[...], mas agora, vendo esse trabalho, até me trouxe realmente a mente fazermos um trabalho onde essas pessoas, principalmente jovens da Comunidade Quilombola, possam estar trazendo pra cá essa vivência pra escola [...].”

É interessante observar que as professoras possuem experiências e conhecimentos diferentes sobre a realidade dos estudantes quilombolas, enquanto “Anaya” diz desconhecer a realidade quilombola e a presença do Samba de Cumbuca na escola, como também não discute tais questões em sala de aula; a professora “Chinaia” faz referência às tradições culturais e informa que a escola desenvolve projetos contemplando o conhecimento dessas tradições culturais. Talvez a postura da professora “Chinaia” esteja relacionada ao fato de morar na cidade de Campinas do Piauí e ter mais oportunidades de conhecer um pouco das questões afrodescendentes da Comunidade Salinas e dessas tradições culturais.

A partir dos depoimentos dos participantes da Comunidade Salinas e das professoras é possível dizer que a educação escolar, da forma como se desenvolve, não tem contribuído como deveria para a construção e fortalecimento da identidade racial e quilombola dos jovens da Comunidade Quilombola Salinas. Observou-se que houve silenciamentos e tentativas de intervenção por parte das professoras quanto aos racismos sofridos pelos jovens, mas, mesmo com o desejo de fazerem uma boa intervenção e promoverem uma educação antirracista, só será possível para as professoras e demais professores a partir da desconstrução do pensamento eurocêntrico e etnocêntrico, por isso, racista, dentro do qual o pensamento educacional do Brasil se formou. Viu-se a abertura e boa vontade por parte das professoras em trabalhar a temática, mas faltam elementos teóricos e um maior conhecimento das realidades vividas pelos alunos, que só podem ser construídos com um processo de formação consistente e permanente nas questões raciais.

Segundo Munanga (2005) “a resignificação da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos negros, mas a toda sociedade, inclusive a branca.” Considerando que receberam uma educação permeada de preconceitos, racismo e discriminação. Além disso, “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (p. 16).

Nesse sentido, consideramos que o processo de construção da identidade social na referida Comunidade espelha a maneira como

se efetiva a relação entre o indivíduo e a coletividade, possibilitando a formação de uma identidade social da juventude afrodescendente no âmbito das relações da educação social e formal, pois, de acordo com o sociólogo Stuart Hall (2005) “[...] as identidades construídas na modernidade, muitas vezes sobrepunham a estrutura dos indivíduos”. A Sociologia, como ciência, ensinada e aprendida na escola para jovens do ensino médio precisa promover a compreensão da ação social dos indivíduos em sociedade, interpretando-a. É espaço, portanto, para problematizar as relações sociais de dominação de povos e grupos sociais sobre outros, cujos resultados são os conflitos e desigualdades, e perceber que um dos grupos historicamente subalternizados foi o grupo social dos jovens quilombolas, razão pela qual houve e permanece a organização quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível identificar as expectativas dos jovens estudantes quilombolas com o ensino de Sociologia nas escolas em que estudam. Os jovens quilombolas têm consciência de que a educação escolar é um direito deles e deve se desenvolver para a transformação das realidades sociais.

Este cenário aponta as fragilidades do ensino nas escolas brasileiras, notadamente no interior dos Estados, onde o acesso à educação propriamente dito é comprometido, em que há ausência de políticas públicas efetivas nos diversos segmentos, como saúde, segurança pública, sobretudo educação. Nos referidos municípios ainda há pouco incentivo do poder público para a abertura e manutenção de escolas do ensino médio nas zonas rurais, sobretudo, aquelas mais povoadas, como é o caso em estudo, e isso tem provocado anos de atraso em não vislumbrar um futuro melhor através da educação.

Os jovens vivenciam os processos de educação social promovidos pelos mais velhos, numa transmissão natural no cotidiano a partir das tradições culturais, sobretudo do Samba de Cumbuca, a mais expressiva manifestação cultural da Comunidade. Eles organizam a luta pelos seus direitos e promovem projetos sociais, abrangendo atividades diversas com foco no fortalecimento da identidade racial, afrodescendente e quilombola, dentro das quais os

jovens conhecem sua história, desenvolvem seu sentimento de pertencimento e constroem suas identidades.

Contudo, quase todas as falas dos participantes desta pesquisa apontam que o espaço escolar, cuja função é promover a formação plena, visando ao preparo para o trabalho e exercício da cidadania, mantém-se distanciado, de certa forma, das realidades dos jovens dos quilombos, sem articulação com as experiências educativas com as quais eles convivem no cotidiano da sua Comunidade.

Ao evidenciar as formas de educação social presentes na Comunidade e sua relação com a educação escolar na disciplina de Sociologia, constatamos que existe uma diversidade de atividades articuladas, que envolvem as práticas culturais, religiosas, organização política, práticas produtivas do ponto de vista econômico, em que o Grupo de Tradições Culturais Samba de Cumbuca é o elemento mobilizador. Porém, como ficou evidenciado no depoimento de uma estudante e de uma professora, não existe, como deveria, esse diálogo entre essas formas de educação da comunidade e a educação escolar, acarretando consequências negativas para a formação da identidade dos jovens, que precisam ter acesso a um currículo que reconheça a sua história, os valores do seu grupo social e a sua identidade de jovens afrodescendentes e quilombolas.

No que concerne às práticas da educação escolar na disciplina de Sociologia do ensino médio e sua influência na formação da identidade racial dos jovens do Quilombo Salinas, considerando as falas das duas professoras e os depoimentos dos estudantes, fica evidente que a disciplina de Sociologia pouco discute questões relacionadas à afrodescendência, quilombos, racismos, jovens quilombolas rurais, não tendo uma influência positiva na formação da identidade desses jovens.

A consolidação do ensino de Sociologia no ensino médio com a Lei 11.648/2008, uma conquista dos grupos sociais subalternizados e as ameaças de extinção no contexto atual, é prova de que as disputas pelo currículo estão atreladas aos interesses econômicos. Como se observou a partir de vários autores, a classe dominante, manteve o controle do sistema educacional. Essas reflexões instigam a compreender porque esses conflitos e intermitências marcam a existência da referida disciplina e estão relacionados à sua própria natureza, uma vez que questiona as estruturas sociais vigentes.

No tocante ao papel social dos jovens da Comunidade Quilombola Salinas e os desafios enfrentados na construção de sua identidade, considerando as educações sociais e a educação escolar por meio da disciplina Sociologia, é possível afirmar que os jovens do Quilombo Salinas são sujeitos sociais que atuam em diversas frentes, com foco na formação das suas identidades afrodescendente, quilombola e campesino. Ao mesmo tempo que promovem as atividades de manutenção das tradições culturais no Quilombo, promovem atividades de luta pelos direitos e de enfrentamento aos racismos, fazendo que seus valores sejam reconhecidos e valorizados pela sociedade e governos.

Devido as condições históricas de negação de suas existências e resistências, impostas ao seu grupo social pelo processo de colonização, cujos efeitos se prolongam até os dias atuais, esses jovens enfrentam inúmeros desafios. O maior deles é o racismo, que gera os demais como: silenciamento sobre sua história e cultura, falta de acesso às políticas públicas, como a educação, a qual é oferecida de forma precária, tanto em relação às condições de estrutura e materiais quanto ao currículo. Outro desafio é ser jovem, mulher, mãe, estudante, como ficou evidente na fala de uma participante. Ficou explícito também a luta pela geração de renda para a continuidade dos jovens na Comunidade.

Entre todos os desafios, há o primordial, que é continuarem existindo e resistindo como jovens afrodescendentes, quilombolas, do campo em meio a tantas adversidades. Contudo, a herança de resistência dos ancestrais, que se aquilombaram e organizaram muitas outras formas de resistência, continua a inspirar e encorajar os jovens na busca permanente do reconhecimento do seu lugar na história, na pressão por políticas públicas e manutenção dos seus modos de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo. Ação Educativa – Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

COELHO, R. F. G. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí: Teresina-PI, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro - RJ: DP&A, 2001.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte -MG: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. In: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Revisada/ Kabengele Munanga, (org.).- Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 7ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL: OS DESAFIOS PARA SE PENSAR AS INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães
Letícia Costa de Carvalho
Linda Gabrielle Coutinho Monteiro

RESUMO: No presente estudo dialogamos sobre as diferentes perspectivas de estudos sobre infância e a criança, realizando um retrospecto das diferentes vertentes, bem como do contexto que possibilitou um terreno fértil para o surgimento de um sujeito na pesquisa, que até então, era tão somente objeto. A estas considerações iremos adensar o pensamento decolonial, a fim de visualizarmos as possibilidades deste encontro para uma leitura sobre a diversidade da infância na Amazônia brasileira. Deste modo, esse artigo tocará nos seguintes pontos: I) As origens e as principais vertentes e abordagens quanto aos estudos sobre a infância e a criança; II) O pensamento decolonial tomando o seu contexto de origem, seus principais expoentes inter cruzando com as atuais pesquisas sobre a infância/criança que procuram transpor as barreiras da colonialidade no que se refere a imposição de um modelo, um padrão do que seria infância e criança e por fim III) Os modos de vida e experiências do que seria infância e criança na Amazônia brasileira, considerando aspectos como a pluralidade e a diversidade territorial e de sujeitos. Esta pesquisa exploratória é de natureza bibliográfica, no qual parte inicialmente dos autores clássicos do estudo da infância/criança como Philippe Áries (2011), Peter Stearns (2006), Colin Heywood (2004), William Corsaro (2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2008), para então apresentarmos as análises de Abramowicz e Rodrigues (2014), Dourado (2020) e Kuhn Júnior e Mello (2020). As discussões

quanto aos resultados e conclusões iniciais se darão a partir da análise de teses e dissertações que abordam sobre o território amazônico, assim como às pesquisas que tratam sobre a crianças e os modos de viver a infância, com especial ênfase aos estudos que se referem a infância marajoara e tocantina. Observamos as importantes contribuições de teóricos que passam a delinear uma nova posição a sujeitos sociais que foram historicamente excluídos, que postos em uma posição de passivos diante dos movimentos da história, percebidos como seres moldáveis e imperfeito, em fase de “construção”, que ainda estariam por se tornarem sujeitos ideais (adultos), colaboraram de sobremaneira para noções que incluem o sujeito criança numa perspectiva de inclusão e proteção que é ainda recente e necessita ser fortalecida, contudo, nestas teorias e abordagens ainda permanece uma ótica hegemônica, colonizadora e eurocêntrica que ainda se impõem em análises, que apesar de tratar em numa perspectiva plural de infância (infâncias) e ainda assim permanece centrada num modelo de infância que se impõe às crianças amazônidas.

Palavras-Chave: Decolonialidade. Políticas Públicas. Infâncias e Crianças. Diversidade. Amazônia.

INTRODUÇÃO

Este estudo se constitui em resultado de pesquisas realizadas pelo grupo Direitos Humanos, Infâncias e Diversidade no Arquipélago do Marajó (DIDHAM), que é uma das frentes de atuação de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Serviço Social (FACSS) do Campus Universitário do Marajó/Breves (CUMB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), curso este que possui uma trajetória de onze anos formando assistentes sociais em Breves/PA e nos municípios vizinhos, concluindo recentemente a formação de uma turma flexibilizada em Melgaço/PA e que no ano de 2018 ofertou a sua primeira turma flexibilizada para Cametá/PA que faz parte da região do Baixo Tocantins, ampliando assim a sua rede de atuação contemplando mais cidades paraenses.

O DIDHAM, iniciado em 2017, volta-se para reflexões sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes que vivem e experienciam o Marajó Ocidental, o Marajó das Florestas (PACHECO, 2018). Como primeiro passo deste processo de investigação, tomamos os profissionais que atuam e atuaram diretamente nas frentes de ação da proteção à infância marajoara, considerando, sobretudo, os desafios a serem enfrentados. Neste momento, entrando no nosso quarto ano de trabalho, estamos executando o projeto de pesquisa “A Rede de Proteção da infância nos municípios do Baixo Tocantins e do Marajó Ocidental: comparar para fortalecer” iniciado no segundo semestre de 2020, tendo como principal objetivo identificar as principais demandas sobre os casos de violações dos direitos da infância, assim como reconhecendo a estrutura disponível para que tais direitos sejam assegurados, observando aspectos que afastam e aproximam as duas regiões.

Aqui apresentamos reflexões de cunho bibliográfico por dois motivos: (1) Primeiro, estamos em tempos de intensificação dos impactos sociais, econômicos e pandêmicos do novo COVID-19 no país, em que o nosso roteiro de trabalho iniciado em agosto de 2020 foram diretamente atingidos pelas restrições do isolamento social, considerando que não houve mudanças significativas nas medidas de contenção do vírus diante de um quadro de ausência (inicialmente) e de restrição do número de vacinas. (2) O segundo decorre da busca de fortalecimento teórico e compreensão de que se

faz importante avançarmos para outras linhas de pensamento que possam ser inclusivas quanto à realidade dos sujeitos amazônidas, marajoaras e tocantinos.

Vimos de incursões metodológicas que voltaram-se, inicialmente, para os discursos de adultos sobre os modos de vida de sujeitos que historicamente são colocados em posição de silenciamento e impedidos pela lógica formal de tratar sobre as suas realidades, do mesmo modo, que os marcos sobre direitos humanos e políticas públicas ainda partiam das vertentes externas, do centro. Deste modo, considerando as restrições ainda a serem enfrentadas e a necessidade de nos fortalecermos teórica e metodologicamente, apresentamos um trabalho de natureza bibliográfica.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo realizar considerações sobre as diferentes perspectivas dos estudos sobre infância e a criança, retomando os teóricos considerados clássicos, confrontando-os e reconciliando-os com as demarcações da perspectiva decolonial à fim de nos possibilitar leituras críticas e contextualizadas sobre as experiências e vivências da infância e criança da Amazônia brasileira, enfatizando a sua diversidade e pluralidade.

Deste modo, esse artigo tocará nos seguintes pontos: I) As origens e as principais vertentes e abordagens quanto aos estudos sobre a infância e a criança; II) O pensamento decolonial tomando o seu contexto de origem, seus principais expoentes inter cruzando com as atuais pesquisas sobre a infância/criança que procuram transpor as barreiras da colonialidade no que se refere a imposição de um modelo, um padrão do que seria infância e criança e por fim III) Os modos de vida e experiências do que seria infância e criança na Amazônia brasileira, considerando aspectos como a pluralidade e a diversidade territorial e de sujeitos.

Como já destacado, esta pesquisa exploratória é de natureza bibliográfica, no qual parte inicialmente dos autores clássicos do estudo da infância/criança como Philippe Áries (2011), Peter Stearns (2006), Colin Heywood (2004), William Corsaro (2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2008), para então apresentarmos as análises de Abramowicz e Rodrigues (2014), Dourado (2020) e Kuhn Júnior e Mello (2020). As discussões quanto aos resultados e conclusões iniciais se darão a partir da análise de teses e dissertações que abordam sobre o território amazônico, assim como às pesquisas que tratam

sobre as crianças e os modos de viver a infância, com especial ênfase aos estudos que se referem a infância marajoara e tocantina.

A partir disso, observamos as importantes contribuições de teóricos que passam a delinear uma nova posição a sujeitos sociais que foram historicamente excluídos, que postos em uma posição de passivos diante dos movimentos da história, percebidos como seres moldáveis e imperfeitos, em fase de “construção”, que ainda estariam por se tornarem sujeitos ideais (adultos), colaboraram de sobremaneira para noções que incluem o sujeito criança numa perspectiva de inclusão e proteção que é ainda recente e necessita ser fortalecida, contudo, nestas teorias e abordagens ainda permanece uma ótica hegemônica, colonizadora e eurocêntrica que ainda se impõem em análises, que apesar de tratarem numa perspectiva plural de infância (infâncias) e ainda assim permanece centrada num modelo de infância que se impõe às crianças amazônicas.

OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA: ORIGENS E PRINCIPAIS VERTENTES

Ao tomar como norte os estudos de Philippe Ariès (2011), Peter Stearns (2006), Colin Heywood (2004), William Corsaro (2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2008) percebemos que o amadurecimento da compreensão acerca da categoria infância e do sujeito social criança acompanham um processo histórico marcado por avanços e retrocessos de uma sociedade que ao longo dos anos vem sendo moldada e direcionada por um padrão colonizador eurocêntrico.

Stearns (2006) destaca que, historicamente é mais fácil tratar da infância do que das crianças, uma vez que, a infância é definida por adultos e instituições regidas pelos mesmos, logo, costuma-se ter conhecimento apenas do que a sociedade pensa das crianças, assim, as diversas mudanças e evoluções acerca do tratamento destinado às crianças derivam do amadurecimento do olhar do adulto, as legislações são exemplo disso.

Na Europa, na Idade Média, segundo Ariès (2017) o período da infância era curto, se limitando aos anos iniciais da criança, enquanto ela se apresentava como algo *engraçadinho* que despertava risos nos adultos. No entanto, de acordo com este teórico, assim que esta

deixava os *cueiros*, já era tratada como os demais homens e mulheres da sociedade. Ariès (2017) destaca que, a ideia de separar o mundo dos adultos do mundo das crianças começa a ser desenhada no início do século XVIII, junto com o amadurecimento da medicina e a interação da igreja junto às famílias, dando início ao que o autor denomina como o “*surgimento de um sentimento de infância*”.

De acordo com Ariès (2017) o sentimento de infância a qual se refere não está relacionado à afeição destinada às crianças, mas sim ao surgimento e amadurecimento de posturas e instituições que reconhecem a existência de uma particularidade infantil. Neste período, a igreja teve um papel fundamental, pois ao aliar a imagem da criança ao divino, desencadeou um processo de devoção à infância, que se materializou em uma maior preocupação com este público. A exemplo, temos os *manuals de civilidade* datados do século XVIII e publicados pelos padres jesuítas, que em suas passagens já indicavam aos pais, que crianças necessitavam de uma atenção especial. (ARIÈS, 2017; STEARNS, 2006)

Este movimento de devoção a criança aliado a mudanças advindas como o Iluminismo, influenciaram diretamente no interesse científico e pedagógico acerca da infância, logo, a partir do século XVIII é possível observar o aparecimento de escolas e médicos que se preocupavam e destinavam sua assistência especificamente às crianças. (ARIÈS, 2017). A influência da medicina neste período é notável, pois, foi a partir do interesse, estudos e orientações de médicos aos pais e sociedade em geral quanto aos cuidados e práticas com a saúde de crianças que estas tiveram mudanças significativas em suas vidas, onde destacamos a redução da mortalidade infantil, fato que até então despertava pouca ou nenhuma preocupação, sendo comum na sociedade. (HEYWOOD, 2004; GUIMARÃES, 2016)

No entanto, precisamos destacar que, a infância ou o reconhecimento dela, não se torna sinônimo de liberdade para a criança. Corsaro (2011, p.19) sintetiza que “a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional”, sendo observada pelos adultos de forma prospectiva, na esperança de medir ou influenciar no seu futuro. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2018)

Sarmento (2018) afirma que, por serem pensadas a partir da modernidade, crianças têm sua capacidade ou ações negadas pela sociedade, no entanto, segundo Corsaro (2011) crianças são agentes sociais ativos e criativos e a infância é um período socialmente construído em que crianças vivem suas vidas em um determinado tempo e espaço, onde influenciam e são influenciadas por todo o processo histórico em que estão imersas.

O PENSAMENTO DECOLONIAL E SUA INFLUÊNCIA NOS ESTUDOS E COMPREENSÃO SOBRE INFÂNCIA

Guimarães (2020) sintetiza que ao tratar da modernidade e das mudanças ocorridas com seu advento, precisamos levar em consideração diferentes concepções e posicionamentos teóricos e políticos e que possuem um ponto de partida em comum, a Europa. Esta por sua vez, vem sendo apresentada desde o período colonial como modelo de civilização e desenvolvimento, demarcando um perfil a ser seguido e alcançado. (GUIMARÃES, 2020)

Kuhn Júnior e Mello (2020, p. 288) afirmam que a “colonialidade possui diferentes veias que se inter cruzam: colonialidade do poder, do ser, do saber, do corpo, de gênero, da natureza, entre outros”, logo, esta possui influência em diversos recortes da sociedade, o que não exclui infância e crianças. Sobre isto, Stearns (2006, p. 103) destaca que,

A sociedade Ocidental do século XIX acompanhou a criação do moderno modelo de infância com uma série de adornos que ao mesmo tempo colocavam expectativas quase impossíveis e geravam uma série de novas restrições e constrangimentos.

Ao passo que compreendemos isto, percebemos que, diante de um processo histórico determinado e evidenciado por práticas coloniais que influenciam as diversas camadas e recortes da sociedade, a infância contemporânea vem sendo desenhada, delimitada e apontada por estudos e posturas que derivam de um olhar eurocêntrico, que também os conforma como patriarcal, racista e adultocêntrico. (CORSARO, 2011; ARIÈS, 2017; GUIMARÃES. 2016)

A partir do século XX percebemos em diversos países, inclusive no Brasil, o aparecimento de dispositivos jurídicos que, ao perceberem crianças como sujeitos de direitos, as universalizam. A exemplo disto, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que ao se apresentar como um dispositivo legal inovador, trata de direitos infantis universais, mas que, para muitas crianças, permanecem no plano simbólico, pois, ao tomar esta categoria como única não percebem suas especificidades que impactam no não acesso a tais direitos.

Logo, ao passo que temos um modelo de infância, também temos um grande número de crianças que, ao não atenderem esse modelo são excluídas dos ditos direitos infantis, dessa forma, a noção de infância que surge junto ao modelo colonial, ao não atender particularidades, cria um abismo social, o que justifica o fato de por longos anos no Brasil enquanto crianças abastadas frequentavam escolas, crianças pobres eram alvos de medidas punitivistas e de controle social (STEARNS, 2006; RIZZINI, 2011).

Refletir sobre este processo se faz fundamental, principalmente quando nos deparamos com realidade como a vivida pelas crianças na Amazônia, que confronta e se distancia do delimitado por este padrão. Desta forma, Kuhn Júnior e Mello (2020, p.2) sintetizam que precisamos construir uma visão que confronte a visão eurocêntrica e que através de novas vertentes teóricas desenhe novos arranjos interpretativos para além das visões homogeneizadas.

Para isto, se faz necessário conhecer mais acerca sobre seus territórios e especificidades, logo, para se pensar uma infância na Amazônia, se faz necessário compreender seu território, suas vivências, cultura e indicadores sociais, ao passo que tomamos como norte teóricos e estudos que busquem ultrapassar visões unificadas e preconceituosas, que, na tentativa de implantar um modelo de sociedade invisibilizam ao passo que descaracterizam a população deste espaço.

PLURALIDADE E DIVERSIDADE: OS MODOS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA E CRIANÇA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

A Amazônia brasileira está localizada num vasto e rico território, compreendendo a bacia do rio Amazonas, a mais extensa do

planeta, formada por 25.000 km de rios navegáveis. Abrangendo nove países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Dos países da América Latina, o Brasil é o que detém a maior extensão geográfica ocupando aproximadamente 45% da área. (FIALHO NASCIMENTO, 2010; GUIMARÃES, 2021).

Houve várias delimitações para Amazônia Legal, no ano de 2007, por meio do artigo 2º da lei complementar nº124 de 03 de janeiro de 2007, em que esta passa a corresponder à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), sendo a forma atual, abrangendo toda a Região Norte, que inclui o Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Roraima e Rondônia, assim como partes das regiões Nordeste e Centro-Oeste, totalizando 772 municípios brasileiros, tendo uma superfície de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro (8.510.295,914 km²). (FIALHO NASCIMENTO, 2010; IBGE, 2019.)

De acordo com Loureiro (2002), a Amazônia é uma região com uma rica biodiversidade e se constitui de um ecossistema delicado, que envolve chuva-floresta-solo, no qual ambos se complementam e são indispensáveis, diferente do solo de outras regiões, no espaço amazônico, é a floresta que sustenta o solo, sendo assim, retirando a cobertura florestal, conseqüentemente se perde a floresta, o solo e fauna existentes. Todavia, como destaca Guimarães (2021) a percepção quanto a biodiversidade do território amazônico comumente silencia e invisibiliza a diversidade de sujeitos que compõem a Amazônia, sendo uma região permeada por diferentes condições de vida, saberes e valores. Na Amazônia (re)existem ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas, que representam as diferentes matrizes étnicas e raciais. Entretanto, cabe destacar que se constitui em um território que possui um significativo número de pessoas não-brancas que vivem em seus rios, florestas, campos e cidades.

A Amazônia é a região de povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, assim como possui grandes centros urbanos, como Manaus e Belém. Dessa forma, vivem cerca de 27,7 milhões de habitantes nessa região, sendo que, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 9,1 milhões são crianças e adolescentes com até 17 anos, o que corresponde a 32,9% dos 27,7 milhões de habitantes da região.

A região amazônica possui uma imensa diversidade sociocultural, assim como possui um território vasto e banhado por rios e floresta, sendo estes alguns fatores que distinguem o modo de vida da infância na Amazônia, em relação às demais regiões. De acordo com a UNICEF (2019) 72% da população amazônica reside nas áreas urbanas, e como consequência desse fato as políticas públicas, se concentram também nas áreas urbanas, resultando no acesso limitado e na falta de acesso dos habitantes da área rural, afetando os direitos que garantem o seu bem-estar.

Contudo, Fialho (2010), destaca que o cotidiano de vida do amazônida, faz o homem nativo viver uma relação de dependência com a natureza, pois é de lá que este vai retirar o necessário para sua sobrevivência, desde o alimento aos instrumentos de trabalho, tornando a floresta e o rio elementos essenciais para sua vida. Nesse viés, destaca-se o modelo econômico imposto para a região, no qual padece os aspectos da vida social, cultural e a da natureza do local, mas que na visão dos outros, é o modelo essencial para o desenvolvimento, no qual defende que os ecossistemas amazônicos são ricos, resistentes aos impactos ambientais e autorregeneráveis. Diante disto, Loureiro (2002, p. 118) afirma:

Na Amazônia, o modelo econômico, além de ser gerador de enormes conflitos sociais, entra em choque com as populações naturais da região ao destruir sua forma de vida, seu ambiente natural e sua identidade cultural. O modelo procura repetir experiências históricas que deram certo noutros países, noutros tempos, noutros contextos culturais e naturais, mas que não são adequadas à nossa região.

Conforme o pensamento de Loureiro (2002), a Amazônia possui uma trajetória marcada por perdas, danos, preconceito diante da sua cultura, seus valores, sua exuberância e riqueza, devido ao modelo imposto no período Colonial e que perdura até os dias atuais. Dessa forma, como consequência de séculos de exploração e do olhar eurocêntrico, o estrangeiro continua a apontar o que se deve fazer e valorizar, o tipo de cultura desejável e o que se deve explorar, ocorrendo de fato o esfacelamento da identidade cultural, valores, saberes e prática sociais dos povos que ali viviam e criam

sua identidade, sendo esses povos, considerados primitivos, tribais, atrasados, inferior, e que não teriam capacidade desenvolver a região (LOUREIRO, 2002).

Afirma Mota (2016), que a visão etnocêntrica da Amazônia é evidenciada desde o período pré-Colonial. No entanto, tudo se tornou mais difícil e cruel na fase colonial, onde estrangeiros se apropriam de um território que carregava consigo culturas, valores, etnias, raças e além de apropriação, ainda tentam impor sua cultura sobre a região, inferiorizando a cultura dos povos existentes no território, no qual denominamos atualmente, como consequência da colonialidade, pois, percebemos o preconceito, a exclusão social, e que houve uma transformação na vida do homem amazônico, que perdura até os dias atuais. Portanto, trata-se de um modelo que não valoriza e aproveita os saberes, o trabalho e a mão de obra dos homens da região, pelo contrário, afasta estes do processo de mudança, sem oferecer oportunidades de modernização. (LOUREIRO, 2002)

Nesse viés, destaca-se as crianças e adolescentes, que enfrentam uma série de problemas sociais, devido aos fatos expostos acima, se encontrando em situação de extrema vulnerabilidade social. Seguindo essa linha, percebemos que a garantia dos direitos da infância é um problema existente na região amazônica, no qual em grande parte das áreas rurais, não possui rede de proteção que ampare essas crianças, vivenciamos e temos conhecimento de que existem situações desfavoráveis aos direitos dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual foi evidenciado, problemas com relação à moradia, proteção, saúde, educação e saneamento básico (UNICEF, 2018).

O cotidiano das crianças que vivem nessa região, é totalmente diferente das crianças que vivem nas áreas urbanas, é de relação com a natureza, da floresta e rio que fazem seus brinquedos e brincadeiras, que retiram seus alimentos, é de lá que sobrevivem, no qual estas desconhecem todos os seus direitos e vivem em situação de extrema vulnerabilidade social. No qual, a taxa de mortalidade infantil é alta, o trabalho infantil é visto como forma de sustento e ajuda aos pais e a gravidez na adolescência é algo comum. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na “*Agenda pela Infância e Adolescência na Amazônia*” afirmam que:

Os indicadores sociais mostram que as crianças na Amazônia têm maior risco de morrer antes de 1 ano de idade e de não completar o ensino fundamental. Além disso, a taxa de gravidez na adolescência é alta, e as meninas e os meninos na região estão vulneráveis às mais variadas formas de violência, incluindo o abuso, a exploração sexual, o trabalho infantil e o homicídio. Quando todas essas variáveis são avaliadas a partir de um recorte de raça e etnia, percebe-se que entre os grupos minoritários, como indígenas e quilombolas, o quadro é ainda mais grave (UNICEF, 2018; p. 6)

A partir dos estudos realizados para a pesquisa e a vivência, observamos que as Políticas Sociais são frágeis para lidarem com as demandas que são dadas por uma região tão ampla, complexa e diversa. Conforme dados da UNICEF (2018), a região amazônica possui um dos piores índices de mortalidade infantil do Brasil, em que os seus nove estados estão com taxas de mortalidade infantil (até 1 ano) e na infância (até 5 anos) acima da média nacional que equivale a 14,0 e 16,4 respectivamente. Nesse viés, quando se trata de crianças indígenas, a questão da vulnerabilidade, é ainda mais preocupante em relação a todos os indicadores sociais, a taxa de mortalidade infantil é bem maior se comparada às outras crianças, sendo em sua maioria causada por doenças evitáveis, relacionadas a falta de alguns serviços básicos necessários a qualquer pessoa, como saneamento básico e assistência médica (UNICEF, 2018).

Monteiro, Fiel e Guimarães (2020) ao terem como de suas pesquisas o município de Cametá/PA, considerando as experiências decorrentes dos anos de formação e observação da realidade local quanto a problemática da violação dos direitos de crianças e adolescentes, identificaram diferentes desafios para a inclusão e proteção da diversidade e pluralidades da infância do referido município, no qual destacam-se as infâncias ribeirinhas e quilombolas que se concentram em comunidades como Vila de São Benedito Moiraba e Carapajó, a título de exemplo, que ao estarem distante do centro da cidade cametaense enfrentam desafios de toda ordem para garantir direitos básicos.

Diante da análise dos indicadores sociais da região, percebe-se que uma grande parte das crianças e adolescentes, vivem em situação de alta vulnerabilidade, sendo um dos fatores desta, o território,

por ser vasto e pouco povoado, banhado de diversos rios e com áreas de difícil acesso, lançando assim desafios para o processo de gestão das políticas públicas sociais. Sendo assim, conseqüentemente, vivem com uma realidade marcada pelos problemas sociais, no qual são vítimas de trabalho escravo, violência sexual, física e intelectual, tornando-a uma criança desprotegida.

Dados do UNICEF (2018), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2015), apontam que 6,2% das crianças e adolescentes brasileiros de 5 a 17 anos estão expostos ao trabalho doméstico e/ou remunerado, sem respeitar as leis brasileiras que proíbem o trabalho de qualquer criança e adolescente até alcançar os 14 anos. Nesse viés, enfatiza-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe no art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2017, p.10)

Nesse contexto, os ribeirinhos, quilombolas e indígenas que moram na região amazônica, assim como em qualquer parte do território brasileiro, são amparados por leis e possuem os mesmos direitos. Entretanto, o que os indicadores sociais mostram, é que a maioria desses povos têm seus direitos violados e quando ocorre a efetivação desses direitos é de forma limitada e precária. Para tanto, assim como as crianças de outras regiões, tem o direito de crescer amparada por todos seus direitos garantidos, a infância amazônica, possui os mesmos direitos, apesar de possuírem culturas diferentes, são sujeitos que têm seus direitos assegurados por lei, uma vez que a lei não varia entre raça, religião, crença e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo ao nos remetermos a uma perspectiva decolonial de direitos humanos e políticas sociais temos como principal objetivo

atender e abarcar uma compreensão plural e diversa de infância, buscando nos afastar de perspectivas institucionalistas e legalistas quanto às demandas de crianças amazônidas para a garantia de direitos humanos. Realizando uma leitura de conjuntura compreendemos que a “solução” para as violações dos direitos infantis não seria tão somente um aumento no quantitativo de equipamentos de proteção, mas que se faz importante neste processo um longo trabalho informativo e de desconstrução de visões preconcebidas que acabam por impor às nossas crianças, sobretudo, meninas uma posição de subalternidade que lhes nega voz e o direito à diversidade.

Atualmente, os que se mobilizam em torno dos direitos da infância e das mulheres no município de Cametá realizam um esforço para que exista no município delegacias especializadas e que tenham à frente delegadas mulheres. Todavia, também entendemos que existem mulheres que ainda reproduzem a estrutura e as ideologias que propagam o machismo, a misoginia, o racismo e o adultocentrismo. Logo, não seria tão simples a resolução deste quadro, infelizmente.

Partimos da compreensão de que estes movimentos devem ser fortalecidos por ações que deem visibilidade às pautas infantis, agregando-as às outras pautas como a luta pela democratização dos direitos de mulheres e da população negra e indígenas, pois estamos lidando com estruturas que se fazem históricas que representam valores conservadores que estão entranhados em nosso processo de socialização. Logo, tomamos estes aspectos de modo amplo a fim de contemplarmos a totalidade da problemática, tocando e enfrentando a estrutura machista, misógina, racista e adultocêntrica.

A intenção é romper com paradigmas que ainda expõem a criança nos discursos de adultos como aquele “que não tem razão”, “que não sabe o que quer”, “que não se governa” e “que não tem o quê querer”. Ou seja, a criança é um sujeito historicamente subalternizado e silenciado, que nos discursos do senso comum não abre espaço para uma nova compreensão sobre a infância, pois são percepções que subjagam e inferiorizam esse sujeito.

Em questões práticas, quais os rebatimentos desses discursos? Ainda observamos crianças que ao sofrerem abusos e violência sexual (seja por familiares, vizinhos e até mesmo por professores) são desacreditadas em seus relatos. Outros casos se referem a trabalhos

extenuantes praticados por crianças, mas que são justificados por discursos moralistas, que acreditam no sofrimento e penalização como meio de formação para que seja um adulto “correto”. Penaliza-se uma infância em prol de uma vida adulta incerta.

Quando não são os casos em que professores e responsáveis acreditam que crianças não são capazes de compreender e respeitar relações homoafetivas ou de entenderem o que é o racismo e que estão sendo racistas. Verifica-se que a cultura do não diálogo perpetuasse também justamente porque adultos de modo intencional ou não repassam valores e princípios que segregam e não se percebem preparados para lidar com a diversidade.

Ao tomarmos uma compreensão decolonial de Direitos Humanos, saímos das percepção jurídicas e legalistas que acabam por nos restringir, quando na verdade, assim como nós o conceito de direitos humanos é amplo e está em um processo de construção que se faz dialético e dialogado, em que ao elegê-lo como tema representa a busca pelo combate não somente da pobreza, mas também do racismo, homofobia/lesbofobia/lgbtfobia/transfobia e machismo, que infelizmente se fazem presentes em nossas instituições seja nas capitais quanto nos interiores. Formar para os Direitos Humanos significa formar coletivamente sujeitos que conheçam seus direitos e deveres básicos como respeitar e ter respeitada a sua diversidade, num processo de construção mútua para a humanização que se faça contínua, indo na contramão da barbárie e da violência que desrespeita culturas, identidades e particularidade sócio-territoriais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Revista Educ. Soc. Campinas**. v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BRASIL. **Agenda pela infância e adolescência na Amazônia**. UNICEF, 2018.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CORSARO, William A. **SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOURADO, Maira Prieto Bento. Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 249-266.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. **Os discursos dos médicos do estado do Pará nas “teses de doutoramento ou inaugurais” (1929-1954): saúde, assistência e educação da infância pobre**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. Direitos humanos de crianças e adolescentes no Arquipélago do Marajó/PA: desafios e possibilidades do território. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS** Vol. 13 Nº 25, Edição Especial de 2021.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. POSSÍVEIS DIÁLOGOS DA ANTROPOLOGIA COM OS TEÓRICOS DA DECOLONIALIDADE: PENSANDO MODERNIDADE E RAÇA. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 12, n. 2, p. 445-459, jul. /Dez, 2020.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2010.** <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28089-ibge-atualiza-mapa-da-amazonia-legal>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

JÚNIOR, Geraldo Bueno; CONTINI, Elísio; NAVARRO, Zander; Caracterização da Amazônia Legal e macro-tendências do ambiente externo. **Embrapa Estudos e Capacitação**. Brasília, DF, janeiro de 2011.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos avançados 16 (45)**, 2002.

KUHN JUNIOR, Norberto; MELLO, Bárbara Birk de. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**. Vol. 12 Nº 24, Julho – Dezembro de 2020.

MONTEIRO, Linda Gabrielle Coutinho; FIEL, Luis Sidney Nascimento; GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. **Ser criança quilombola no Baixo Tocantins/PA: que direitos ainda precisamos garantir?** Anais do I Simposio de Serviço Social e Relações étnico-raciais: construindo uma plataforma antirracista, ocorrido entre os dias 16 e 18 de dezembro de 2020.

MOTA, Marinete Lourenço. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância**. Manaus/AM, 2016.

NASCIMENTO, Nádia Fialho; A AMAZÔNIA E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA: a centralidade da região para acumulação de capital e a produção de expressões da questão social. In: **Revista de políticas públicas**. São Luís/MA, p. 203-213, agosto de 2020.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cartografia e fotoetnografia das águas: modos de vida e de luta na Amazônia Marajoara. In: **Revista Iluminuras**, Porto Alegre, n. 46, v.19 – jan – jul/2018.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STEARNS, P. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008

UNICEF. **Agenda pela Infância e Adolescência na Amazônia**. Caderno Brasil UNICEF, Brasília, DF, 2018

A DOCÊNCIA COMO TRANSPOSIÇÃO E TRADUÇÃO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DEFICIENTES AUDITIVOS

Denis Thiago Santos de Barros

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo pensar a prática de ensino de Sociologia na Educação Básica a partir de estratégias de tradução e transposição didática dessa disciplina na educação de pessoas surdas. Mais precisamente, busco refletir aqui sobre o ensino de Sociologia tendo como base a minha atuação como professor de Sociologia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, desde 2020 estamos sem aulas presenciais nesse instituto. Em 2021, iniciamos as aulas remotas assíncronas no INES elaborando e postando videoaulas semanais, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Na elaboração dessas videoaulas, pensei sobre como poderia tornar esse contexto de ensino tão produtivo quanto possível. A produtividade à qual me refiro aqui não é a que diz do desempenho dos alunos em avaliações. As videoaulas de Sociologia seriam consideradas produtivas para mim no caso de os discentes que as acessassem entendessem o conteúdo da matéria, que fosse possível para eles ter contato com as reflexões sociológicas expostas na aula de forma que as mesmas mudassem alguma coisa neles, que aquilo fosse útil de alguma forma para os meus alunos. Por isso pensei cada videoaula com o máximo de cuidado, voltando o meu olhar de forma especialmente cuidadosa com a tradução da aula para língua de sinais e com a transposição didática. É sobre essas duas questões, em contexto de

ensino remoto de Sociologia para surdos, que este trabalho procura refletir.

As reflexões que eu faço aqui tem um caráter mais teórico, porque a adesão dos alunos e alunas do INES ao ensino remoto foi muito baixa. Poucos discentes respondiam às atividades propostas, e isso foi realidade não somente nas aulas de Sociologia, mas em todas as disciplinas no Ensino Médio, a julgar pelos relatos dos meus colegas nas reuniões pedagógicas. Por isso eu não tive como aferir se as estratégias pedagógicas adotadas nesse contexto foram ou não bem sucedidas. A despeito disso, todo um trabalho de prática de ensino foi feito, e penso que dividir as reflexões que fiz ao longo desse período pode ser útil no sentido de construir um diálogo a partir das decisões que foram tomadas nessa prática e que aqui estão colocadas e explicadas.

Muito embora este artigo tenha um interesse especial em pensar a educação de surdos e a partir de um contexto muito específico, acho que ele pode ser útil para docentes de Sociologia de fora desse campo da educação, pois estratégias de aula podem ser adaptadas para diferentes contextos. Além disso, é importante que os colegas conheçam o universo da educação de surdos, que é invisível para quem dele não faz parte, o que coloca um número significativo de jovens surdas e surdos fora do raio de preocupação das reflexões pedagógicas que são feitas no Brasil. Por fim, não é incomum que docentes de escolas regulares se deparem com um aluno ou aluna surda em sala de aula, e não tenha a mínima ideia do que fazer com esse discente. Este texto pode ser útil também por isso, pode ser um ponto de partida para esse docente trabalhar com o aluno deficiente auditivo da melhor forma possível.

Na primeira parte do texto, reflito sobre a tradução de planos de aulas de Sociologia da Língua Portuguesa para LIBRAS, algo bastante complexo e que faz parte da condição de trabalho do professor na educação de surdos. Um docente de aluno surdo é também um tradutor do conteúdo de sua disciplina para língua de sinais. No INES, essa condição não é pensada de forma séria e sistemática, cabendo ao docente solucionar questões de tradução para as suas aulas sozinho, e sem a devida formação para isso. Penso que as implicações disso para a prática de ensino na educação de surdos são profundas, e se faz necessário debater coletivamente essa questão. Esperto

contribuir de alguma forma, mesmo que modesta, para que esse debate aconteça.

Na segunda parte do texto, reflito sobre a questão da transposição didática, entendendo-a tanto como uma lente para a nossa prática de ensino diária, quanto como um horizonte para as nossas lutas pela educação Brasil a fora. Penso na transposição didática a partir de condições concretas de trabalho docente, e tornar um conhecimento ensinável em contexto pandêmico e de ensino remoto é uma condição limite desse trabalho. As estratégias pedagógicas que saíram desse processo podem nos ajudar a pensar o ensino de Sociologia como um todo, principalmente nos ajudando a perceber as condições e os elementos necessários para o bom desenvolvimento das práticas de ensino.

1 A TRADUÇÃO COMO CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 SOBRE O ATO DE TRADUZIR

Conta o professor Paulo Bezerra, renomado tradutor do russo para a língua portuguesa, que, quando estava traduzindo um livro escrito por um general soviético da Segunda Guerra Mundial, se deparou com a expressão russa *Svói glaz,almaz*, um dito popular que ao pé da letra significa “meu olho, meu diamante”. Isso é dito quando, na Rússia, se quer dizer que é preciso ver presencialmente para atestar a veracidade de alguma coisa. Mas se qualquer russo entenderia precisamente o significado dessa frase, Paulo Bezerra coloca que ela não faria sentido algum a um leitor brasileiro, caso fosse assim traduzida. Ele entendeu ser necessário, então, encontrar um dito popular semelhante no português falado no Brasil para traduzir a referida expressão russa, o que ele encontrou na expressão “Ver de perto pra contar de certo” ao ouvi-la sendo proferida por uma tia sua, que a deu em resposta ao comentário de um amigo da família sobre um vizinho estar invadindo o seu terreno. Essa expressão

é perfeitamente compreensível para qualquer brasileiro falante de língua portuguesa (BEZERRA, 2002).¹

Se observarmos mais cuidadosamente essa história, conseguimos perceber parte importante do ato de traduzir. Primeiro é possível perceber o quanto traduzir é complexo. A tradução exige que o tradutor conheça intimamente os universos culturais de duas línguas distintas, que atue como mediador entre esses universos, fazendo o texto de uma língua se expressar em uma outra, mantendo o seu sentido original e sua fluidez (Id., 2002). No caso, não bastou ao professor Paulo Bezerra conhecer os significados das palavras na expressão russa. Ele precisou também saber transpor essa expressão para o português de forma que ela fosse compreendida pelo leitor brasileiro. Ou seja, traduzir é muito mais do que saber o significado das palavras em duas línguas diferentes. É preciso essencialmente levar o texto de uma língua de partida a uma língua de chegada, julgando o que fará sentido para o leitor dessa última, mas mantendo o compromisso com o sentido do texto na língua original.

Segundo, é interessante observar que só depois de muito pensar sobre a expressão *Svói glaz, almaz*, e ouvindo um dito popular colocado pela sua tia em uma conversa informal que o professor conseguiu encontrar a solução para essa tradução específica. Isso significa, a meu ver, que a tradução não se faz apenas com dicionários nas mãos, mas também através do contato com a língua viva, cotidiana, tal qual ela aparece em seus falantes em diversos contextos. Na minha trajetória como professor na educação de surdos, a observação de como os alunos falam em sala de aula, assim como as conversas informais sobre língua de sinais com tradutores intérpretes profissionais do INES, foram (e continuam sendo) dois movimentos importantes tanto para o aprendizado de língua de sinais quanto para a percepção de como essa língua se estrutura. Isso é tão importante e fundamental para a minha atuação docente quanto a pesquisa pelo significado dos sinais em língua de sinais.²

1 Bezerra conta essa mesma história também em uma entrevista sobre tradução disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TpgJbKzGPrM&t=517s>.

2 As pesquisas por sinais em LIBRAS eu faço basicamente acessando os vários vídeos de intérpretes de LIBRAS disponíveis no YouTube. Recomendo especialmente o canal da intérprete Talita Pedrosa, referência de tradução entre intérpretes do INES

a. A tradução como condição para o trabalho docente na educação de surdos

O professor ou professora que lecionar qualquer disciplina em língua de sinais, terá forçosamente de ocupar o papel de tradutor do português para LIBRAS. Mesmo que esse docente não tenha a formação especializada para essa tarefa, como é o caso do tradutor do qual falamos acima, ele terá de encarar a reflexão sobre como dizer determinadas frases da língua portuguesa, assim como determinadas expressões específicas de sua área de conhecimento em língua de sinais. E mesmo que esse docente não domine fluentemente a LIBRAS, ele terá de traduzir suas aulas a partir do vocabulário e do conhecimento que ele possui nessa língua. Essa tem sido parte das condições concretas do trabalho docente no INES.

Um professor recém chegado a essa escola e que não tenha nenhum domínio de língua de sinais, terá que conquistar a sua proficiência linguística em LIBRAS basicamente pelos seus próprios esforços enquanto indivíduo e profissional. Isso ocorre porque esse instituto, a despeito de ser considerado referência nacional para a educação de surdos, não dispõe de um programa de formação de docentes com plenas condições de desenvolver essa proficiência a partir de um curso adequado às suas demandas profissionais, tampouco de um conjunto de programas de formação continuada para que eles aprimorem seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos.³ É muito comum que os professores do INES aprendam língua de sinais com os próprios alunos em seus primeiros anos de trabalho na escola.

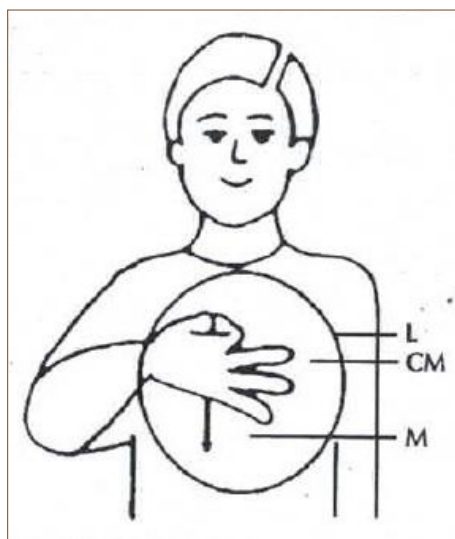
e de vários intérpretes Brasil a fora, segundo me informou o tradutor intérprete Felipe Oliveira Silva, meu colega de trabalho, a quem agradeço por essa informação. O canal da referida tradutora intérprete está disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCcV5uq10UQMV_ELLgivilcvA.

- 3 Até onde sei, a formação linguística em língua de sinais no Brasil é um processo em curso. O Instituto Nacional de Educação de Surdos poderia ser um grande laboratório na contribuição desse processo, sobretudo traçando programas de formação linguística de seus próprios quadros profissionais, principalmente docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Fato é que, dada a forte presença de igrejas cristãs na educação de surdos (ROCHA, 2009) e nas comunidades surdas brasileiras em particular (ASSIS SILVA, 2012), essas igrejas frequentemente se tornam centros de formação de falantes de LIBRAS. Por exemplo, muitos tradutores intérpretes do INES são ou foram evangélicos, testemunhas de Jeová etc.

Chamo a atenção para isso por basicamente três motivos: a) para evidenciar as condições concretas a partir das quais os docentes da educação básica trabalham no INES e que as presentes reflexões deste texto estão sendo feitas; b) para provocar o diálogo sobre formação linguística de docentes na educação de surdos; c) por fim, dividir com os colegas professores, em especial os da educação de surdos, algumas soluções propostas por mim no que se refere à tradução do português para LIBRAS, colocando-as em discussão, pois as traduções aqui propostas, como toda tradução (Id., 2002), foram as traduções possíveis, e certamente muitas outras podem ser tão possíveis quanto.

1.3 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

As línguas de sinais possuem alguns parâmetros que as estruturam. Para que ela seja falada de forma adequada, os sinais possuem uma configuração de mãos específica, assim como um local e uma direção igualmente específicos, para que o sentido do que está sendo falado seja bem compreendido. Não se trata, portanto, de uma sucessão de gestos aleatórios, menos ainda de mímica (GESSER, 2009), muito embora uma narrativa em LIBRAS possa ser bastante mimética.



Desenho adaptado por GESSER (2009) com base em Capovilla & Raphael (2044:194)

A imagem acima corresponde ao sinal de “certeza” em LIBRAS. Reparem que o sinal é feito em um local (L) específico do corpo do falante. Além disso, a mão dele tem uma configuração específica (CM). Por fim, esse sinal deve ser feito em um movimento (M) de cima para baixo para fazer sentido na comunicação. Se algum desses parâmetros for obedecido, o sinal não acontece e ele nada significará. Sendo uma língua que trabalha com todo o corpo enquanto canal comunicativo, falar língua de sinais para não surdos é algo bem desafiador, em especial no início, pois isso exige que ouvintes tenham uma coordenação motora na relação com o próprio corpo que em geral eles não possuem.

A LIBRAS também possui a sua própria sintaxe, bastante diferente da sequência sujeito + verbo + complemento que caracteriza a Língua Portuguesa. Tomo como exemplo um parágrafo que traduzi do roteiro para a gravação da aula sobre o conceito de Patriarcado para o 2º ano do Ensino Médio. Nesse parágrafo específico, eu trato de um dos dois significados possíveis de Patriarcado:

Parágrafo em Português: Ele pode significar a concentração de poder político e religioso nas mãos de um único homem. Um exemplo de patriarcado foi a liderança de Moisés, a personagem bíblica, que liderava o povo hebreu na religião e também na política. Nos dias de hoje, os líderes da Arábia Saudita [nome + imagem do líder] e do Irã [nome + imagem do líder] são os exemplos mais conhecidos de líderes patriarcais, pois eles reúnem em si os poderes político e religioso;

Tradução para LIBRAS: Patriarcado significar pode poder político religioso também reunido uma pessoa sinal homem. Exemplo patriarcado personagem Bíblia Moisés, liderou povo hebreu política (e) religião. Hoje líder Arábia Saudita [olhar imagem] também líder Irã [olhar imagem] (são) exemplo conhecido mundo todo liderança patriarcal, pois (os) dois poderes político (e) religioso absorvem.⁴

4 Esses dois parágrafos foram retirados do roteiro/plano de aula para a gravação da aula sobre o conceito de Patriarcado. O que está entre colchetes se refere às imagens que utilizei na edição e produção do vídeo para o ensino remoto. Entre parêntesis estão palavras em português que ficam ocultas na tradução para LIBRAS.

Nesse exemplo, eu estava me referindo a Patriarcado no sentido estrito desse conceito, denotando o poder político e religioso de líderes patriarcas em sociedades pastoris (RUBIN, 2017). Me atendo ao que é essencial desse conceito, que a meu juízo é a concentração do poder político e religioso em uma única figura masculina, usei como exemplo a personagem Bíblica Moisés e as lideranças políticas de países nos quais o poder político e religioso se concentram em figuras masculinas. Especialmente na última oração do parágrafo (“pois eles reúnem em si os poderes político e religioso”), vemos que na tradução para língua de sinais que eu propus, o complemento “poderes político religioso”, que no plano de aula em português vem depois do verbo “reunir”, em LIBRAS em se coloca antes do verbo “absorver”, sinal que escolhi para traduzir a ideia de reunir poderes em uma pessoa. A sintaxe, portanto, se inverte no caso da língua de sinais, sendo sujeito + complemento + verbo.⁵

A partir dessas informações fundamentais sobre língua de sinais, vamos a um exemplo dos caminhos percorridos por mim em um processo de tradução de uma aula remota para o 3º ano do Ensino Médio.

b. Pensando e fazendo a tradução

Há uma vantagem nas aulas remotas para surdos no que se refere ao quesito tradução: a possibilidade de pensar em um texto para essa aula, escrevê-lo em Língua Portuguesa, pensar passo a passo a sua tradução e gravá-la tal qual ela foi planejada. Isso melhora a qualidade do ato de traduzir, basicamente porque a ausência de interações face a face com os alunos e alunas surdas não coloca o professor ou a professora em situações nas quais ele/ela precise oferecer soluções de tradução para contextos não previstos. Nessa condição, é possível ter um total controle do que se vai dizer e do como será dito que as aulas presenciais não permitem. A atividade da tradução exige uma reflexão cuidadosa muito difícil de ser

5 Agradeço ao professor Isaac Gomes, do Setor de Ensino do Fundamental I do INES e doutorando em Linguística pela PUC-RJ, quem me chamou a atenção para essa característica da sintaxe em LIBRAS em comunicação pessoal.

feita em situações de “decisividade”.⁶ Esse tipo de reflexão é mais possível no ensino remoto.⁷

Para cada aula na modalidade remota para o ano letivo de 2020, eu construía um texto em Língua Portuguesa que cumpria, ao mesmo tempo, o papel de plano de aula e de roteiro para a gravação do vídeo aula, que por sua vez era semanalmente postada na plataforma Google Classroom, com a qual o INES tem trabalhado nesse contexto. Como tenho turmas de 1º, 2º, 3º ano e Pré-Vestibular, eu precisava preparar três planos de aulas, traduzi-los, gravar e editar as aulas para postá-las na plataforma toda semana.⁸ Os planos de aula eram traduzidos parágrafo por parágrafo, e, dividindo a tela do computador ao meio, colocando o arquivo Word do plano de aula com a tradução de um lado e o aplicativo da câmera, eu gravava as aulas sinalizando em LIBRAS, e a sequência de sinais da tradução colocada no plano de aula me ajudava a não perder a fluidez necessária para a sinalização.

Era nesse processo que os problemas de tradução para as minhas aulas ocorriam. Para ficarmos em um exemplo simples e ao mesmo tempo muito complexo, no planejamento das aulas sobre Thomas Hobbes, nas quais eu me preocupei bastante em explicar o contexto histórico vivido por esse filósofo, que era uma Inglaterra dividida por guerras religiosas entre católicos e protestantes e também dividida entre partidários da Coroa e os partidários do Parlamento, eu não consegui encontrar um sinal em LIBRAS para a palavra “Parlamento”.

6 A noção de decisividade (Fatefulness) à qual me refiro aqui está presente em GOFFMAN (2012). Para esse sociólogo, uma ação é decisiva quando, em contexto de interação face a face, ou seja, presencial, ela influencia o destino do sujeito. No contexto do qual estou tratando aqui, a decisividade da aula presencial afeta o destino da tradução do Português para LIBRAS. Dizendo de outra forma, como não se tem o devido tempo para refletir sobre a tradução em aulas presenciais, as soluções propostas podem ser boas ou ruins, afetando a comunicação entre docente e discente e o próprio processo de ensino.

7 Em contrapartida, a falta de interação direta e presencial com os discentes empobrece a aula em vários aspectos pedagógicos a meu ver. Por exemplo, nas aulas presenciais eu posso observar com mais cuidado quais alunos estão ou não acompanhando a aula, algo praticamente impossível na modalidade remota de ensino.

8 Para a turma de Pré-Vestibular, eu trabalhei os mesmos temas da turma do 3º ano.

Porém, eu encontrei o sinal de “plenária”⁹ e, através dele, eu construí uma solução para a tradução da palavra “Parlamento”.¹⁰

Os movimentos para o sinal de “plenária” formam uma representação, mais precisamente um desenho de uma plenária propriamente dita, passando o conceito desse sinal ao mesmo tempo em que ele é feito. Dito de outra forma, o sinal de plenária é um tipo de sinal que diz ao mesmo tempo em que mostra o que está dizendo. Ele forma uma imagem através da configuração e do movimento das mãos, passando a ideia de uma plenária como sendo uma reunião de várias pessoas ocupando um espaço físico em assembleia.¹¹ A partir desse sinal e da ideia que ele apresenta, eu pensei que se eu acrescentasse o sinal de “política” ao sinal de “plenária”, eu conseguiria, ao menos parcialmente, transmitir a ideia de que um parlamento é um lugar no qual acontece uma assembleia onde decisões de caráter político são tomadas.

O sinal de “política” em LIBRAS tem suas questões particulares. O mesmo sinal usado para essa palavra é também usado para palavras como “debate”, “debater”, “discussão” e “discutir”. Ele é feito da seguinte forma: o dedo indicador de cada mão é apontado um para o outro, quase como se estivéssemos fazendo o gesto que as crianças no Brasil, ao menos em um passado recente, faziam para querer dizer que estavam “de mal” com alguém. Só que, no caso do sinal de “política”, os dedos indicadores ficam afastados um do outro

9 Em um vídeo que Talita Pedrosa (ver nota 2) apresenta alguns sinais de terminologias políticas, ela faz o sinal de “plenária” a partir do minuto 3:15. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAI07k0V9ig>.

10 Provavelmente esse sinal não existe em LIBRAS. Existem os sinais de “Congresso Nacional”, “Senado”, “Câmara dos Deputados”, instituições que existem no Brasil. Uma outra solução possível para traduzir a referida palavra para LIBRAS é pesquisar o sinal que os surdos e surdas na Grã-Bretanha usam para “Parlamento” na Língua Britânica de Sinais (British Sign Language). Nesse caso, eu apresentaria o sinal aos discentes e em seguida explicaria o conceito que esse sinal transmite para o contexto da aula.

11 A construção de imagens através de movimentos das mãos é uma característica de vários sinais em LIBRAS. Nesse caso, o próprio sinal sugere o conceito que a palavra apresenta, através da representação da imagem à qual a palavra/sinal em questão faz referência. Eles são chamados de “sinais icônicos” (Id., 2009).

e se movimentam para cima e para baixo em direções contrárias.¹² Esses movimentos visam indicar duas partes em disputa, uma se contrapondo a outra.

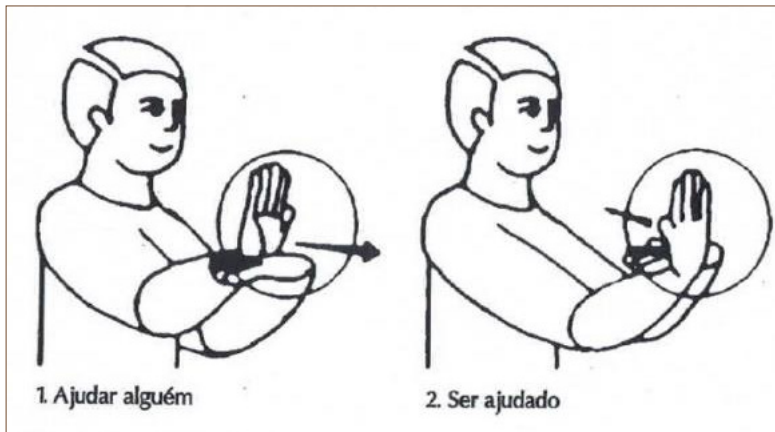
Somado ao sinal de “plenária”, o sinal de “política” pode formar a imagem de uma assembleia reunida de forma organizada ao mesmo tempo em que é palco de disputas políticas. Com isso tentei dar conta do sentido da palavra “Parlamento” usando o vocabulário disponível em LIBRAS, dentro dos meus limites de conhecimento da língua. Ao mesmo tempo em que a iconicidade dos sinais garante o sentido do significado dessa palavra, ela também oferece uma alternativa de conceitua-la pela língua de sinais, isso é, na língua do aluno.

Um outro exemplo de tradução que entendo ser importante compartilhar é a ideia de contrato social, que aparece de formas diferentes nos filósofos “contratualistas” (Hobbes, Locke e Rousseau), a tradução para LIBRAS traz o desafio de transmitir ao discente surdo uma parte importante do pensamento desses pensadores. Neles, o contrato social era, antes de tudo, um artifício retórico que visava fundamentar filosoficamente a necessidade e os objetivos do Estado. Além disso, entendo que o contrato social em Hobbes, Locke e Rousseau, a despeito das diferenças existentes na forma como essa noção aparece nesses filósofos, apontam para uma mesma direção: a ideia de que é necessário haver uma concordância geral na sociedade sobre determinados temas de interesse coletivo (a ordem e segurança para Hobbes, a propriedade e a vida para Locke e a “vontade geral” do povo para Rousseau).

12 Vocês podem ver esse sinal sendo feito no sentido de “debate” e “debater” no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=2TG5xIDSgU8>. Observem que esse sinal, tal qual ele é apresentado no vídeo, representa a imagem de duas pessoas ou dois grupos com posicionamentos diferentes em disputa. Se eu quiser dizer que essa disputa é acirrada ou intensa, eu vou precisar movimentar as mãos de forma mais rápida e usar uma expressão facial que transmita essa ideia. A velocidade com a qual se faz um sinal e as expressões faciais usadas para falar LIBRAS são fundamentais para a comunicação acontecer nessa língua, pois é muito comum que um sinal signifique várias coisas, e o significado correto do se quer dizer é transmitido, nesse caso, através do contexto e da forma como o falante de língua de sinais está sinalizando.

A comparação, dentro dos limites desse artigo, entre as filosofias políticas de Thomas Hobbes e John Locke pode nos ajudar a entender os desafios da tradução da noção de contrato social nesses autores, assim como as soluções que eu propus para essa tradução na gravação das aulas. Enquanto Hobbes falava de um pacto no qual o povo dava ao governante o poder total de tomar decisões em seu nome, no sentido de garantir a segurança e a ordem social, John Locke usa a palavra “trust” para denominar o processo desse pacto em sua versão do contrato social. A palavra “trust” em inglês significa basicamente “confiar”. OLIVEIRA (2010) chama a atenção para o fato de o contrato social em Locke não ser um pacto de submissão, mas de confiança, devendo o governo ser depositado caso não cumpra com o que foi coletivamente acordado.

As diferenças entre essas duas concepções de contrato social trazem implicações importantes para a tradução dessa noção para a LIBRAS. Isso ocorre porque há verbos em LIBRAS que se flexionam de acordo com a direção na qual eles são sinalizados (Id., 2009), como na imagem a seguir:



Desenho adaptado por Audrei Gesser da Enciclopédia de Capovilla & Raphael (2004:169-190)

O verbo “dar”, que eu emprego para explicar o pacto social em Thomas Hobbes no sentido de “ceder”, em LIBRAS flexiona. O mesmo não acontece com o verbo “confiar”, necessário para explicar o “trust” no pensamento de John Locke. Para transmitir aos discentes surdos a ideia de pacto social, poder flexionar o sinal do verbo

mudando a sua direção ajuda bastante, do meu ponto de vista, pois esse tipo de sinal permite que eu divida o espaço visual no qual estou sinalizando em duas partes, sugerindo com o movimento do sinal o deslocamento da ação de um lado a outro, como podemos ver na imagem acima com o sinal do verbo “ajudar”. Dessa forma, pode-se manter o sentido do contrato social tal qual ele aparece nas teorias de Hobbes e Locke ao mesmo tempo em que a ideia de troca entre duas partes pode tornar mais fácil para um aluno surdo do Ensino Médio abstrair junto com as filosofias desses autores.

Mas como o verbo “confiar” não flexiona, ele não se movimenta de uma direção a outra, o que causa um entrave para a minha tradução para língua de sinais, porque a confiança do “trust” de John Locke tem, a meu juízo, uma direção muito específica, ela se endereça ao governo, às lideranças da sociedade civil, que precisam cumprir seu papel, se tornando ilegítimas caso traíam a confiança que lhes foi depositada. Por isso o movimento no sinal de “confiar” seria importante para a tradução de Locke para LIBRAS. Para dar conta disso, o que fiz foi cometer o que talvez configure uma pequena corruptela do sinal de “confiar”. Esse sinal é feito da seguinte forma:



Como se pode ver acima, o movimento da sinalização do verbo “confiar” em LIBRAS é de cima para baixo, com as duas mãos se encontrando ao final. Esse sinal também pode significar “acreditar”

e “apostar”, dependendo do contexto. Aqui me interessava que ele tivesse o sentido de “confiar”, de forma que ele desse conta do movimento pactual em Locke. O que fiz foi estender o final desse sinal, projetando as duas mãos juntas em direção ao lugar no qual fiz o sinal de “governante”, marcando, dessa forma, em quem as pessoas confiam o poder de governar a sociedade de forma a garantir o direito natural delas à liberdade e à propriedade.

Com isso, a minha proposta não foi a de modificar esse sinal, mas sim intervir nele criando um neologismo.¹³ O meu objetivo com isso foi que o meu aluno entendesse a diferença entre os pactos nos pensamentos de Hobbes e Locke, o que cada um priorizava na sua justificativa da ordem política. Aqui o exercício da tradução se funde à prática de ensino. E esse é um ponto importante para a tradução na educação de surdos, pois a tradução para o professor desse campo é uma condição da sua prática de ensino, mesmo que ele não tenha a formação adequada para isso, e nem tenha um contato profundo com o universo da surdez fora do ambiente de trabalho, algo que BEZERRA (2002) considera imprescindível para o ato de traduzir. A tradução aqui opera em um contexto muito específico, no qual docentes na condição de tradutores constroem as melhores soluções possíveis para questões linguísticas e pedagógicas da sua atuação profissional.

Acredito que muitos dos meus colegas que atuam na educação de surdos se deparem o tempo inteiro com questões de tradução em suas aulas. Compartilhar essas soluções é muito importante, tanto no sentido do auxílio mútuo entre professores no aprender a ensinar na educação de surdos, quanto para construirmos, coletivamente, o necessário embasamento para colocarmos a formação continuada de educadores de surdos como pauta de nossas reivindicações político-pedagógicas.

13 Isso me parece bastante comum em tradução. Por exemplo, a tradução da categoria “fatefulness” trabalhada por Erving Goffman (ver nota 6) por “decisividade” utilizou o recurso do neologismo. Ver GOFFMAN (2012) p. 154, nota 18.

2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO REMOTO

2.1 UM CONCEITO PARA A PRÁTICA E PARA A LUTA

O conceito de transposição didática, tal qual ele aparece nas reflexões do professor Geraldo Peçanha de Almeida em seu livro *Transposição didática: Por onde começar?*, pode nos fazer pensar em muitas possibilidades na prática de ensino, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Tendo no horizonte a transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável a discentes que, a princípio, sabem muito pouco sobre essa cientificidade do saber que lhes é apresentado, PEÇANHA (2011) coloca uma série de elementos necessários para que esse fim seja cumprido da melhor forma possível. Ele fala da adequação do ambiente no qual o processo de ensino está sendo construído, das habilidades que um docente deve ter para conduzir uma aula desde as suas provocações iniciais até a sua síntese, do recorte necessário que um tema deve ter para ser devidamente trabalhado em sala de aula, o desenvolvimento de técnicas de ensino que permitam o professor trabalhar com os mais variados objetos, esmiuçando o ambiente escolar de forma a dar vida aos elementos que o compõem, transformando tudo quanto possível em instrumentos de ensino.

Alguns pontos do pensamento desse autor cabem destacar aqui. Primeiro, o deslocamento da prática docente rumo ao horizonte colocado acima deve, para ele, partir das condições concretas do trabalho dos professores nos diversos contextos da educação brasileira:

O que estamos querendo dizer, na verdade, é que a transposição didática é necessária, é urgente, é imprescindível, mas ela precisa ser pensada dentro da realidade brasileira, com as características que nos são peculiares. Em qualquer que seja a experiência, que ela nos sirva apenas como referência. Precisamos edificar uma concepção própria de transposição didática para a escola brasileira. (ALMEIDA, 2011, p. 24-25)

Se nós não quisermos que essa referência à transposição didática na prática diária docente acabe se tornando uma das muitas ideologias que constroem a imagem do professor ideal como sendo análoga a do herói que atravessa adversidades para alcançar seus objetivos de forma triunfante, então penso que essa referência ao conceito precisa ser dupla: pedagógica e política. Não dá para os professores esperarem que primeiro os muitos problemas da educação brasileira sejam resolvidos para depois buscarem fazer bons trabalhos pedagógicos em sala de aula. É preciso ensinar da melhor forma possível dentro das condições sociais que nos são impostas no chão da escola. Mas é igualmente perigoso que o docente se isole na sua realidade profissional, tentando dar conta das lacunas presentes nela, sem se envolver com as lutas coletivas da categoria por uma educação pública melhor para a sociedade brasileira. A transposição didática é, para mim, a orientação da nossa prática de ensino na escola que temos e também orientação para a luta pela escola que queremos.

Segundo, o autor também evidencia a necessidade de a educação básica e superior no Brasil terem diretrizes que orientem a prática pedagógica docente. Os projetos políticos pedagógicos são, para ele, fundamentais para dar sentido às instituições de ensino. De fato, se essa diretriz não existe, fica muito difícil haver no cotidiano escolar ambientes nos quais a própria escola e as práticas docentes sejam colocadas em questão, no sentido de aprimorá-las. Nas várias escolas em que trabalhei na região metropolitana do Rio de Janeiro, foram pouquíssimas as vezes em que pude presenciar ambientes desse tipo ocorrerem. Acredito que discutir transposição didática nessas condições dificilmente gera frutos duradouros para a escola, pois tudo vai depender quase que exclusivamente do esforço individual do professor.

Por último, destaco as colocações de ALMEIDA (2011) sobre a necessidade de formação continuada dos docentes. Nas palavras dele:

Não há escolas sem professores. Não há professores sem formação. Não há formação que nos sirva para a vida inteira. É preciso acompanhar o tempo. É preciso perceber as necessidades e as mudanças. Caso contrário, corremos o risco de chegar a determinadas

condições didáticas e só então descobrir que elas não são mais úteis. (ALMEIDA, 2011, p. 65-66)

O autor aqui toca em algo muito básico, mas ao mesmo tempo ausente nos projetos de muitas secretarias de educação Brasil a fora: o fato de que a formação do professor não se encerra nas faculdades de educação, mas é constante ao longo de toda a sua carreira. Espero ter ficado claro quando expliquei acima um pouco dos processos de tradução para uma aula de Sociologia para alunos surdos o quanto essa formação continuada faz falta para os docentes do INES. Isso não é real apenas para a questão da tradução, mas para todo o restante das reflexões necessárias para educação de surdos nesse instituto, mas nunca realizadas na prática. E infelizmente essa foi a realidade que encontrei em todas as escolas em que trabalhei em mais de dez anos na região metropolitana do Rio de Janeiro.

2.2 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO

Feitas essas considerações, cabe agora tratar das condições objetivas da transposição didática no ensino de Sociologia no INES, em modalidade remota e em contexto de pandemia. Boa parte dos nossos alunos do instituto são de classes sociais mais pobres, o que reflete a realidade da maioria das pessoas surdas no Brasil (PESTANA; ZÃO, 2011). Como sabemos, a pandemia tem afetado as classes mais pobres no nosso país de forma muito mais violenta.¹⁴ Todo o corpo docente da Educação Básica do INES se mostrou muito preocupado com as condições nas quais os discentes da instituição se encontravam. Infelizmente tivemos muito poucas informações sobre os nossos alunos nesse período. Os professores não sabiam se seus alunos e as respectivas famílias estavam bem, vivos, são; se estavam passando por dificuldades financeiras; se tinham perdido familiares e pessoas próximas.

14 Dados recentes e esclarecedores sobre a relação entre desigualdade social e a pandemia no Brasil estão disponíveis em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mais-longo-da-saude-mais-perto-do-virus/>.

Nesse contexto, a educação básica no INES funcionou de duas formas: em um primeiro momento, os alunos receberam em suas casas módulos impressos de cada disciplina contendo a explicação da matéria e exercícios em Língua Portuguesa. Em um segundo momento, a direção da escola optou por aulas remotas a serem gravadas e disponibilizadas na plataforma Google Classroom, onde os docentes também postavam atividades extras e cumpriam horários para tirar dúvidas dos alunos. A ideia principal foi manter algum nível de contato com os discentes e reduzir, assim, os prejuízos pedagógicos da falta das aulas presenciais.

Por conseguinte, as aulas gravadas em vídeo se tornaram o eixo central da prática docente no instituto, o único caminho disponível para o fazer pedagógico em condições tão adversas. Nesse contexto, eu entendi que o mais importante era construir vídeos curtos (cerca de dez minutos para cada aula), nos quais o tema da aula fosse desenvolvido da forma mais objetiva possível, para não perder a atenção do aluno caso ele acessasse a aula pela plataforma. Eu pensava em vídeos que pudessem ser interessantes o suficiente para que o meu aluno, que poderia estar passando por dificuldades as mais diversas causadas pela pandemia e pelo genocídio ainda em curso no Brasil, pudesse aprender o essencial sobre os assuntos tratados na aula.

Com esses limites cercando a criatividade pedagógica, a pergunta sobre o que ensinar aos alunos foi particularmente mais difícil de ser respondida. O que é importante de ser ensinado em um país que está passando por um morticínio empreendido pelo governo federal contra o seu próprio povo, tudo sendo televisionado e nada sendo feito para parar essa tragédia?¹⁵ Dado que a maioria dos discentes do INES não tem um domínio satisfatório de Língua Portuguesa e, também por isso, não conseguem acompanhar os acontecimentos nacionais de forma que os possibilite a criação de uma visão crítica sobre esse assunto, como ajuda-los a construir essa visão?

15 Um relatório elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Direitos Sanitários (CEPEDISA) revela a estratégia do governo federal em espalhar o novo coronavírus ao invés de evitar esse espalhamento, mesmo sendo amplamente divulgados os riscos dessas medidas à saúde dos brasileiros. O relatório pode ser acessado na íntegra em: <https://cepedisa.org.br/sobre/>.

Nessas circunstâncias, parece inoportuno ensinar ao discentes do INES as filosofias políticas de pensadores europeus de séculos atrás. Não seria melhor que as questões políticas reais vividas pelo Brasil pandêmico e liderado por um governo de caráter fascista fossem abordadas diretamente nos vídeos e, a partir disso, eu construísse o enquadramento contextual da minha aula? Para que perder tempo com Filosofia se a realidade nua e crua pedia para ser pensada e repensada coletivamente e urgentemente? Que sentido tem falar de pactos sociais abstratos em meio a milhares de mortos, entre os quais estavam pessoas próximas de mim e de meus alunos?

Antes de tudo, eu não considero a tradição filosófica ocidental e nem as de quaisquer outras partes do mundo como meras reflexões abstratas, que em nada tem a ver com o real. A própria concepção de ciência que se tem no Ocidente até hoje nasce dessa tradição de pensamento filosófico, com especial destaque para a filosofia aristotélica, a base da estruturação curricular das universidades europeias a partir do século XIII (FOUCAULT, 2018). Longe de serem ideias jogadas ao vento, as filosofias políticas se valem do léxico político de um determinado período histórico e constroem, a partir desse léxico, intervenções criativas em debates políticos reais, em contextos específicos e concretos (SKINNER, 1996). Como pensadores da filosofia ocidental, à qual a intelectualidade brasileira aderiu a partir da Independência (RAMA, 2015), os enquadramentos nos quais se pensa e se faz política no Brasil de hoje passam por eles também, sendo, portanto, importante acessá-los. Por fim, a questão de fundo tratada pelos filósofos contratualistas, que se perguntam pela melhor e mais justa forma de organização política para as pessoas, é uma questão importante para todas as sociedades contemporâneas, em especial à brasileira.

Por isso me pareceu possível começar o trabalho pedagógico sobre o tema política com as turmas de 3º ano e Pré-Vestibular do INES a partir da noção de contrato social, como ela aparece na tradição filosófica do Ocidente. A ideia era partir dessa noção abstrata para falar do pacto social brasileiro, o mesmo que está matando milhares de brasileiros por dia com o empenho na difusão de um vírus

para o qual já existe vacina.¹⁶ A crueza da realidade desse pacto certamente já estava sendo vivida por meus alunos, de alguma forma, nas suas condições objetivas de vida. Começar a tratar de política a partir dessas condições era correr o risco de já começar o ano letivo remoto tocando em uma ferida já exaustiva para os discentes.

2.3 UM CAMINHO PARA PENSAR O PACTO SOCIAL BRASILEIRO COM OS FILÓSOFOS CONTRATUALISTAS

Antes de chegar no pensamento político de Thomas Hobbes, o primeiro dos três filósofos contratualistas que ensinei nos vídeos, eu fiz um percurso na primeira aula do trimestre que partia de uma definição mais geral do conceito de política. Não me interessava aqui fazer o já batido caminho de explicar esse conceito pela etimologia do significante “política”. Para mim, bastou defini-lo como um conjunto de práticas e discussões coletivas sobre problemas coletivos. Usei como exemplo, entre outros, a própria luta dos movimentos de surdos por acessibilidade e pelo reconhecimento da LIBRAS como língua oficial do Brasil, narrativa que é muito presente no INES. Enfatizei que essas lutas não foram feitas por surdos isolados, mas por coletivos de pessoas surdas do Brasil inteiro, incluindo o próprio INES.

Foi necessário também definir o conceito de Estado, e para isso trabalhei a partir da imagem de um mapa mundi geopolítico que enfatizava a divisão do mundo em Estados nacionais, diferenciando-os por cores.

16 Uma evidência dos termos de morte do pacto social brasileiro foi a chacina que a Polícia Civil do Rio de Janeiro fez em uma operação na favela do Jacarezinho no dia 07/05/2021, matando 27 pessoas em plena pandemia, executando-as inclusive dentro das casas dos moradores, na frente de crianças. Uma descrição detalhada dessa operação está disponível no seguinte link: <https://piaui.folha.uol.com.br/da-vinganca-ao-silencio/>.

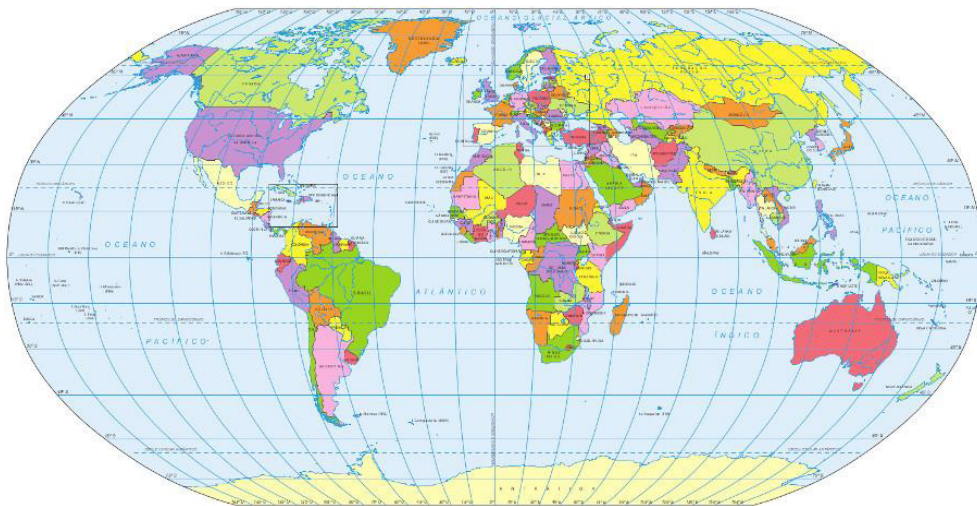


Imagem utilizada na primeira aula do trimestre. Fonte: IBGE.

Apresentar a imagem de um mapa mundi e chamar a atenção para o fato de ele representar um mundo inteiro dividido em Estados nações foi o caminho que me pareceu mais possível de sensibilizar o aluno para a artificialidade desse fato. Não se trata de simplesmente jogar a imagem na edição do vídeo e continuar explicando a matéria. Trata-se, sim, de dar vida a imagem, articulando a língua de sinais com a mensagem que a própria imagem pode transmitir enquanto significativo trabalhado na aula.

Coloquei, a partir de KOSELLECK (1999), o Estado como uma instituição que surgiu a partir de um objetivo prático e coletivo – o de acabar com as guerras religiosas unificando povos inteiros em um único território – defini o Estado como um conjunto de instituições que protegem e administram um território (CHÂTELET e all, 2009). Assim, pude voltar ao mapa mundi e chamar novamente a atenção para aquele conjunto de territórios, dessa vez acrescentando que cada um deles tinha um Estado que o administrava, no qual decisões políticas que atingem a todas as pessoas daquele lugar são tomadas.

Colocando o Estado como fenômeno global, o terreno estava pronto para que eu apresentasse os filósofos contratualistas como pensadores que colocam o Estado em questão, pessoas que viveram e refletiram sobre os problemas de sua época, e propuseram respostas a eles, ao mesmo tempo em que teorizaram sobre o Estado em si. Esse “em si” em LIBRAS não tem tradução. Ele indica uma abstração

no pensamento, pois esse Estado, pensado a partir de motivações práticas da realidade de uma época, transcende a essas motivações no pensamento filosófico, virando uma entidade pensada e justificada em si mesma, através da argumentação racional (OLIVEIRA, 2010).

A despeito das dificuldades linguísticas, não abri mão de transmitir a ideia de um Estado abstrato para os alunos surdos, pois isso vai no sentido de despersonalizar processos políticos, algo tão fácil de se fazer em LIBRAS, já que o sinal que muitas vezes é utilizado para significar “Estado” é o mesmo sinal que é mas comumente usado no sentido de “governo”, que por sua vez é uma noção muito presente no senso comum como sendo associada necessariamente a uma pessoa (o governo Lula, o governo Biden, o governo Merkel etc.). Então eu optei pelo uso do que em língua de sinais é chamado de datilologia, que é a soletração de palavras com as mãos, usando o alfabeto manual (GESSER, 2009).

Soletrar a palavra “Estado” em LIBRAS ao longo da explicação desse conceito foi a decisão que tomei para distanciar Estado de governo. Logo em seguida, comecei por apresentar Thomas Hobbes como alguém que queria explicar para que servia o Estado, o porquê, do ponto de vista desse filósofo, essa instituição era tão importante para a sociedade. Alguém que nasceu, viveu e morreu, como todo o mundo. E que viveu em uma Inglaterra bastante sangrenta e instável. Essa apresentação humanizadora do filósofo teve por objetivo afastar a ideia de uma Filosofia distante das pessoas, e trazê-la a aula como um pensamento compreensível, capaz de responder questões atuais.

O contrato social hobbesiano foi a resposta que esse filósofo deu aos conflitos que tornavam a Inglaterra de seu tempo um lugar inseguro. Daí a segurança contra a ameaça da “guerra de todos contra todos” ser a razão de ser do Estado para ele (KOSELLECK, 1999). Segurança não é uma questão distante dos alunos surdos do INES. Muitos deles moram em bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro que são constantemente assolados por incursões policiais violentas, muitas vezes impedindo que eles frequentem as aulas.¹⁷

17 Durante a última intervenção militar no Rio de Janeiro sob o período Temer, uma mãe de aluno me relatou sobre os alunos surdos do INES moradores de favelas

Por essa razão, falar de política e do Estado a partir de temas como segurança, direito à vida e à propriedade me parece muito possível.

Eu finalizei o trimestre com uma aula na qual eu pus em destaque a ideia que esses três filósofos tinham em comum: a de que é necessário haver uma concordância geral na sociedade em torno de questões básicas, que afetam a vida de todas as pessoas. Aqui, a “vontade geral” rousseauiana foi trabalhada sem a preocupação de dar conta de seus pormenores argumentativos complicados, mas sim no sentido de a colocar como pergunta. Afinal de contas, qual vontade deve unir todo o mundo em um pacto social? Pergunta insolúvel, é verdade. Mas a coloquei porque a resposta a essa pergunta está e sempre estará em disputa. E assim chegamos ao pacto social brasileiro.

Por aqui, a manutenção do pacto social colonial tem sido a marca do Brasil enquanto país (GONZALEZ, 2020). A elite intelectual – na academia, na política, na imprensa, no direito – constituiu a si mesma pela inserção em um universo das letras deslocado da sociedade real que por aqui se desenvolvia (Id, 2015). As instâncias de poder no Brasil parecem ser tão mais fortes quanto mais distantes seus atores se encontram dos demais brasileiros. Eu tenho a hipótese de que isso explica bastante do porquê Bolsonaro ainda não foi impedido de governar, mesmo depois de ter ficado evidente que esse mesmo governo trabalhou para espalhar o vírus da Covid-19 ao invés de seguir as diretrizes internacionais para o controle da pandemia, provocando a morte de quase 500.000 brasileiros até o momento em que escrevo este texto. Assistimos a uma CPI que já dura há semanas, e até agora tem sido mais o palco de interesses políticos de determinados senadores do que uma ação para interromper o morticínio que ocorre hoje no Brasil. Do Congresso Nacional e dos condomínios de alto luxo das elites brasileiras, não

estarem sofrendo violência por parte dos militares da intervenção, apanhando por não conseguirem ouvir as abordagens destes militares. Na ocasião, os docentes de Filosofia, História e Sociologia fizeram uma palestra para todos os turnos da Educação Básica do instituto no sentido de explicar aos alunos sobre a intervenção e orientá-los a andar com um crachá que os identificasse como surdos e alunos do INES.

é possível ver o efeito da tragédia que estamos vivendo na vida dos mais pobres. Esse interesse sequer existe.

Por isso, tomando a resposta à questão colocada pela ideia de “vontade geral” em Rousseau como um campo em disputa, eu defini essa vontade elencando alguns elementos importantes para uma vida melhor e uma sociedade mais igualitária: transportes públicos baratos e de qualidade, hospitais e escolas públicas em volume suficiente para atender a população, poder andar na rua livremente, de forma segura...

Todos esses elementos dizem respeito às filosofias políticas estudadas no trimestre, e assim eu entendo porque leio Hobbes, Locke e Rousseau também como pensadores que estavam se colocando a questão do bem comum, cada um à sua maneira. E encerrei a aula (e o trimestre) deixando claro que o governo Bolsonaro não pode ser justificado por nenhuma das concepções de pacto social que estudamos, pois ele não promove a segurança, nem o trabalho e muito menos a vida. Ao contrário, trabalha pelo desemprego, pela fome e pelo extermínio dos mais vulneráveis. Contra a “vontade geral” das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ALMEIDA (2011) aponta, a palavra é um dos objetos de trabalho do docente na transposição didática e ela, como todos os objetos, tem a sua própria força, com a qual é preciso saber trabalhar. A palavra, em Português ou em LIBRAS, é a minha ferramenta de trabalho por excelência. É pensando o jogo da tradução do Português para LIBRAS que eu foco boa parte da minha prática de ensino. Tentei acima mostrar os caminhos que eu encontrei para transpor um debate filosófico e político difícil para alunos surdos do Ensino Médio em ensino remoto. Esses caminhos passaram pela tradução e pela avaliação do que ensinar, do que dizer nas aulas, a partir de uma avaliação tanto das condições concretas de trabalho quanto do atual contexto histórico do Brasil.

Compartilhar as nossas propostas e estratégias de aula em Sociologia é, penso eu, uma forma de nós, docentes da área, nos ajudarmos a pensar as nossas aulas de uma forma menos solitária. É muito comum que um professor ou professora de Sociologia se veja muitas

vezes pensando no que fazer com uma determinada turma sem que haja um ambiente na escola para dividir suas ideias, angústias, sucessos em fracassos em sala de aula. Acho que a apresentação desse tipo de trabalho para um encontro nacional de docentes da nossa área é um bom ambiente para a realização dessas trocas. Mas acredito que temos também de lutar para que as próprias escolas sejam esse ambiente de trocas pedagógicas, principalmente as escolas públicas.

Sou totalmente contrário à visão comum que se tem do professor como alguém que se sacrifica pela profissão, se desdobrando para conseguir realizar o seu trabalho, como se fosse uma espécie de herói. Reafirmo que a transposição didática deve ser realizada em duas frentes: a pedagógica e a política, sendo a primeira o trabalho na escola que temos, e a segunda, a luta pela escola que queremos. As nossas condições de trabalho precisam ser boas o suficiente para que sejamos professores criativos e atentos aos nossos alunos. Impossível desempenhar esse papel trabalhando em três, quatro escolas para conseguir pagar as contas do mês. Lutar por melhorias salariais deve ter no horizonte a possibilidade de docentes da Educação Básica trabalharem em uma escola só, para a qual ele dedica de forma mais cuidadosa.

Espero ter ficado claro, especialmente para os professores da educação de surdos, que a formação continuada é algo necessário e urgente, sobretudo na questão linguística que atravessa a todos os docentes que trabalham ensinando a pessoas surdas. Traduzir já é uma tarefa às vezes impossível para quem é devidamente formado para isso. Para nós, fica ainda mais difícil se for feito de forma solitária. Penso que na educação de surdos se deve lutar por escolas nas quais professores e tradutores-intérpretes possam trocar entre si saberes didáticos e linguísticos semanalmente; que professores e intérpretes possam trabalhar juntos, pensando a melhor forma de se dizer em LIBRAS o conteúdo da matéria, em um ambiente no qual esses dois profissionais aprendam uns com os outros e, nesse processo, produzam boas soluções para problemas de ordem linguística e pedagógica; e que a recepção de novos professores ouvintes seja no sentido de prepará-lo linguisticamente para a sala de aula. Para escolas como o INES, isso exige mais concursos públicos para professores e intérpretes, e também uma mudança na concepção hegemônica de educação que se tem hoje no campo da surdez, muito preocupada

com a afirmação identitária, mas pouquíssimo comprometida com a formação do discente como sujeito crítico e autônomo.

Reforço que o objetivo desse texto não é o de oferecer um modelo de aula ou de tradução (esta última no campo da educação de surdos), mas colocar as minhas próprias decisões e estratégias em questão. Nós não saímos das faculdades de educação como professores prontos. E nunca o seremos. Creio que o (re)pensar a prática de ensino de Sociologia deve ser parte de um movimento coletivo, e junto com a nossa prática política de luta pela educação. “Educação não é mercadoria” não pode ser apenas um slogan político nosso, mas um princípio da nossa luta diária. POLANYI (2021) diz que, muito embora o mercado seja uma instituição que existe desde antes do capitalismo, foi somente quando essa proposta de organização da sociedade se sagrou vencedora na história que as sociedades passaram gradualmente a existir em função do mercado, e não o contrário, como até o século XIX acontecia. Se a educação se submete aos ditames do mercado, fica muito difícil construirmos um novo pacto social no Brasil, um que não inclua a fome, a miséria, a precarização do trabalho e o extermínio dos povos indígenas e dos moradores de favelas (em especial a juventude negra e masculina). O capital nunca teve grandes problemas com o fascismo. Estamos vendo isso hoje no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Paulo. **A tradução como arte**. Gragoatá – Niterói, n.13, 23–31, 2. sem. 2002

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Évelyne. **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMW Martins Fontes, 2018.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: Ensaio sobre o Comportamento Face a Face. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

OLIVEIRA, Isabel de Assis Riberio de. **Teoria política moderna**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

PESTANA, M. M.; ZÃO, A. C. V. **Educação de surdos no Brasil**: políticas públicas para a educação na lógica da economia mercantil privatista. In: Revista Espaço: informativo técnico/científico do INES. INES – Rio de Janeiro, n.36, p 72-84, jul – dez, 2011.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens políticas e econômicas de nossa época. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

RAMA, Ángel. A cidade das letras. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROCHA, S. M. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. In: Políticas do sexo. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KOSSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

PRÁTICAS CURRICULARES E O ENSINO REMOTO: OS APRENDIZADOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA DO PROGRAMA ENSINAR/UEMA.

Helciane de Fátima Abreu Araujo¹
José Antonio Ribeiro de Carvalho²

RESUMO

O trabalho é uma reflexão sobre as componentes curriculares práticas das dimensões educacional e escolar, a partir de 2021, no curso de Ciências Sociais Licenciatura do Programa Ensinar Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão, em sete municípios do estado. No contexto da pandemia do coronavírus, COVID-19, as práticas, antes executadas na modalidade presencial, passaram a ser realizadas de forma remota. Para isso, houve um replanejamento das ações didático-pedagógicas do Programa, que incluiu uma capacitação para a retomada das atividades. A princípio, a alternativa gerou insegurança diante da possibilidade de exclusão social. Este trabalho visa analisar os resultados da experiência. O ensino remoto alterou de forma rápida e radical as condições de trabalho dos docentes e revelou aspectos da realidade social ainda inexplorados pelas pesquisas científicas, exigindo uma discussão teórica e prática diante das descobertas (FREIRE, 1996), posto que visibilizou,

- 1 Doutora em Sociologia do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão e diretora do curso de Ciências Sociais Licenciatura do Programa Ensinar Formação de Professores da UEMA.
- 2 Mestre em Administração, graduado em Pedagogia Licenciatura, professor do Departamento de Ciências Sociais da UEMA. Professor do componente curricular de práticas na dimensão: Político-Social, Política Educacional e Escolar; professor de estágio do curso de Ciências Sociais Licenciatura.

não somente as distintas formas de acesso ou não acesso às tecnologias, bem como as especificidades das condições de estudo de alunos universitários e do ensino médio. O envolvimento e comprometimento do trabalho ocorrem de maneira processual, enfatizando a importância da sociologia no currículo das escolas (MORAES, 2011) e a necessidade da formação docente nesta área de conhecimento (SILVA, 2016). Tais reflexões contribuem para a radiografia da educação durante a pandemia no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas curriculares; ciências sociais; ensino remoto

ABSTRACT

The work is a reflection on the practical curricular components of the educational and school dimensions, starting in 2021, in the Social Sciences course of the Teaching, *Programa Ensinar Formação de Professores* from State University of Maranhão, in seven municipalities in the state. In the context of the COVID 19 coronavirus pandemic, practices, which used to be performed in person, are now performed remotely. For this, there was a re-planning of the didactic-pedagogical actions of the Program, which included training for the resumption of activities. At first, the alternative generated insecurity in the face of the possibility of social exclusion. This work aims to analyze the results of the experiment. Remote education quickly and radically changed the working conditions of teachers and revealed aspects of the social reality still unexplored by scientific research, requiring a theoretical and practical discussion in light of the discoveries (FREIRE, 1996), since it made visible not only the different forms of access or non-access to technologies, as well as the specifics of the study conditions of university and high school students. The involvement and commitment of work occur in a procedural way, emphasizing the importance of sociology in the curriculum of schools (MORAES, 2011) and the need for teacher training in this area of knowledge (SILVA, 2016). Such reflections contribute to the radiography of education during the pandemic in Brazil.

Keywords: Curricular Practices; Social Science; Remote learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz uma reflexão sobre os novos desafios vivenciados no contexto da pandemia nos Componentes Curriculares de Práticas das Dimensões: Educacional e Escolar no curso de Ciências Sociais Licenciatura do Programa Ensinar Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A análise desta experiência ocorreu a partir do segundo semestre de 2020, no primeiro período letivo realizado de forma remota, tendo em vista o isolamento social ocorrido em decorrência do coronavírus COVID-19. O Programa Ensinar, que anteriormente vinha realizando as suas atividades na modalidade de ensino presencial, sofreu um impacto na oferta de disciplinas e componentes curriculares. Houve, a princípio, várias discussões para as mudanças pedagógicas a serem implantadas diante dessa nova situação, uma vez que envolve diferenciados cursos de graduação, entre eles, o de Ciências Sociais Licenciatura. Após a deliberação, por meio de resolução da gestão superior da UEMA, para modalidade de ensino remoto passamos a identificar situações específicas que se processaram no campo da educação com relação ao contexto político e social.

A realidade educacional exige uma constante análise das contradições que estão presentes no processo histórico da sociedade brasileira. Os objetivos de cursos para a formação docente, são suscetíveis de enfrentamentos e principalmente em situações como essa, de pandemia. Destacamos as ofensivas sobre o ensino de sociologia que tem a marca da intermitência no seu processo de institucionalização. Oliveira e Cigales (2020) ao discutirem as Reformas de Ensino do Brasil: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chamam atenção para o enfraquecimento da disciplinaridade da Sociologia. No Maranhão, a UEMA tem os cursos de Ciências Sociais Licenciatura – regular noturno no Campus de São Luís e diurno no Campus de Caxias e no Programa Ensinar, nos finais de semana em sete pólos do interior, como uma forma de resistência na formação destes futuros professores de Sociologia. Verificamos que o comprometimento no investimento de fortalecimento das licenciaturas não houve impedimento da continuidade do trabalho pedagógico. Houve um ajuste com inovações metodológicas ao serem utilizadas com recursos

tecnológicos e treinamentos para habilitar na modalidade de ensino remoto.

Neste trabalho de análise são apontadas as dificuldades e os avanços que ocorreram nas etapas deste processo do ensino nas Práticas do curso de ciências sociais do Programa Ensinar. São formas de trabalho que apresentam detalhes em suas peculiaridades no espaço virtual, sobretudo, quando alteram as relações entre docentes e discentes na utilização dos recursos tecnológicos. Com base na observação desta experiência, refletimos sobre as mudanças realizadas no campo da educação e seus reflexos no ensino básico e superior no Maranhão. A expectativa deste trabalho é contribuir para a atualização das propostas do Programa, bem como para a radiografia da educação durante a pandemia no Brasil. O estudo revelou aspectos do cotidiano de alunos e professores na difícil arte de educar, como as condições de acesso à escola e de trabalho de professores e os desafios colocados doravante.

O EXERCÍCIO DAS PRÁTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O Programa Ensinar Formação de Professores da UEMA foi criado em 2017, pela Resolução 215/2012-CEE vem desenvolvendo uma amplitude de formação em nove áreas de conhecimentos. Em 2018, por meio da Resolução nº 1001/2018 – CONSUN/UEMA, foi criado o curso de Ciências Sociais Licenciatura, que atua nos municípios de Santa Inês, Pedreiras, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, Turiçu, Paraibano e Loreto, atualmente com 150 alunos. O Projeto Pedagógico foi elaborado em conformidade com o curso regular existente no Campus Universitário de São Luís. O foco deste trabalho são as práticas curriculares previstas na Resolução n1.264/2017-CEPE/UEMA, que estabelece as diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas da UEMA.

“Embora os novos cursos de Sociologia implantados nos *campi* do continente constituam um importante avanço diante do problema de falta destes profissionais, sobretudo fora dos grandes centros urbanos, como a capital do Estado, a situação contínua precária. Os novos cursos que formam licenciados em

sociologia funcionam em postos fixos – em cidades que foram contempladas com a instalação de um *campus* da UFMA.” (CARREIRO, 2018)

No planejamento pedagógico dos componentes curriculares, foram realizadas discussões fundamentadas numa perspectiva da pedagogia histórico- crítica, inspirada em Saviani (2013). A partir do contexto da pandemia do coronavírus COVID 19, tais componentes curriculares, que vinham sendo desenvolvidas em suas diversas dimensões (social, educacional e escolar), passaram a ser realizadas no sistema remoto.

Para adaptar os cursos, cujas aulas ocorrem presencialmente em todos os finais de semana, houve um replanejamento das ações didático-pedagógicas do Programa Ensinar, que incluiu, de imediato, uma capacitação aos docentes para a retomada das atividades. A princípio, a alternativa encontrada suscitou certa insegurança, por parte dos docentes preocupados com a possibilidade de exclusão social, tendo em vista o perfil socioeconômico dos alunos.

No processo de seleção deste programa foram aprovados em 28 municípios do Maranhão, alunos(as) de faixa etária bastante diversificada. Apesar da expansão do ensino superior nas modalidades presencial e Educação à Distância – EAD, ainda há uma carência de cursos de graduação no estado, levando-se em consideração que o processo de interiorização das universidades públicas não atendeu de maneira suficiente estas demandas. A oportunidade de um programa como este envolve expectativas de uma formação superior e alguns poucos discentes já exercem a experiência do magistério ou já cursam ou cursaram outras graduações em diferentes modalidades. Os contextos de cada pólo, apresentam as suas peculiaridades, principalmente das condições de infraestrutura de cada município. A composição desse quadro docente é, em sua maioria, de mulheres, algumas jovens, que desempenham papéis de mães, que se deslocam de seus lares nos finais de semana para assistir às aulas. Alguns alunos que moram em comunidades distantes enfrentam dificuldades de acesso aos pólos.

Apesar desses obstáculos, as aulas são realizadas com entusiasmo durante o processo ensino aprendizagem que o ambiente acadêmico possibilita. Na área das ciências sociais a exigência de leituras é fundamental, mas o nosso alunado tem uma certa fragilidade

decorrente do ensino básico. Ressaltamos que ainda há carência de materiais didáticos nas bibliotecas dos polos suficientes para atender as disciplinas, mas os alunos têm acesso a esses materiais online.

Com o contexto da pandemia, houve uma alteração na modalidade de ensino presencial para o ensino remoto (Resolução N^o 1421/2020-CEPE/UEMA) e, para enfrentar essas dificuldades nos polos no Programa Ensinar, a UEMA lançou um edital oferecendo cinco mil chips aos discentes. Entretanto, surpreendendo as expectativas, o número de alunos que acessaram o edital foi abaixo do esperado.

Muitos alunos encontraram dificuldades em se enquadrar dentro dos critérios estabelecidos no referido Edital.

O ensino remoto alterou de forma rápida e radical das condições de trabalho dos docentes, exigindo uma discussão teórica e prática diante das descobertas (FREIRE, 1996), posto que deu visibilidade não somente às distintas formas de acesso ou não acesso às tecnologias, bem como às especificidades das condições de estudo de alunos universitários e do ensino médio.

O envolvimento e comprometimento do trabalho ocorrem de maneira processual, ressaltando a importância da sociologia no currículo das escolas (MORAES, 2011) e a necessidade da formação docente nesta área de conhecimento (SILVA, 2016). O lançamento ao desafio revelou, no entanto, aspectos da realidade social ainda inexplorados pelas pesquisas científicas, exigindo uma discussão teórica e prática diante dos problemas enfrentados e das descobertas.

DESVELANDO A REALIDADE QUE SURPREENDE A CADA DIA

O primeiro desafio de atuar com as Práticas, no sistema remoto, foi trabalhar com os temas anteriormente definidos pelas equipes de alunos, entre eles destacam-se: a) o bullying nas escolas; b) o ensino de sociologia no nível médio; c) a violência contra a mulher nas escolas; d) a inclusão social nas escolas; a disponibilização de material didático impresso para alunos de comunidades que não possuem acesso a internet; práticas de educação ambiental; o acompanhamento familiar no desempenho escolar dos alunos em tempos de pandemia; um olhar diferente para o lixo.

Uma das primeiras surpresas foi a sensibilidade de professores e alunos do curso de ciências sociais ao redirecionarem suas abordagens, inicialmente pensadas, para o contexto de pandemia. E neste aspecto foi fundamental a busca de uma literatura específica capaz de despertar nos alunos diferentes possibilidades de pesquisa para além das metodologias convencionais. Como podemos perceber, tratam-se de temas que remetem para pesquisas quanti qualitativas possíveis de serem realizadas dentro de um tempo necessário para a construção da relação de pesquisa (BOURDIEU, 1998) e afirmação dos laços de confiança entre o pesquisador e o grupo observado, até que os sentidos dados à pesquisa se concretizem (BOURDIEU, 2012).

Foi necessária uma revisão da bibliografia utilizada nos componentes curriculares com relação à pesquisa de campo. O vídeo “Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social”, publicado no canal do Youtube do antropólogo Daniel Miller, em maio de 2020, sobre as perspectivas do trabalho de campo no universo virtual, auxiliou-nos no processo de superação das nossas limitações com o uso das tecnologias no exercício metodológico. Outras leituras que se somaram a este vídeo sensibilizaram os alunos para as múltiplas possibilidades de uso dos recursos tecnológicos, ao mesmo tempo em que os alertaram para o grau de dificuldades que iriam enfrentar.

Um dos primeiros choques de realidade foi a sensação de que a pesquisa naquele momento não era bem-vinda nas escolas. Com as aulas suspensas, os professores tiveram que, em pouco tempo fazer coisas diferentes simultaneamente: se equipar para as aulas on line, se capacitar para o uso das ferramentas, adequar as aulas para o tempo remoto. Isso nas situações em que os alunos tinham acesso à internet. Em outras situações, os professores tiveram que adotar o sistema de entregar o material ao aluno para que ele respondesse as atividades em casa com ajuda dos familiares, já que grande parte não dispunha de celular, computador e muito menos rede de internet. Tal realidade sobrecarregou os professores e professoras, considerando, ainda, o aumento de responsabilidades domésticas com filhos, também em casa, assistindo aulas on line.

No caso específico da disciplina de sociologia – no Maranhão, ainda assumida predominantemente por professores de outros campos disciplinares, como pedagogia, história, geografia e filosofia – as equipes encontraram dificuldades para conversar com os

professores de sociologia sobre os enfrentamentos dessa disciplina em tempos remotos, o que nos revelou que em situações extremas, refletir sobre a prática do ensino de sociologia com aqueles que ministram a disciplina é um terreno minado de tensões, resistências e medos.

Cabe destacar que no estado do Maranhão, a disciplina sociologia permanece na estrutura curricular, mas nas condições explicitadas pela professora Thassica Raquel dos Santos Muniz, do Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia – IEMA – Unidade Rio Anil abaixo:

Já vem ocorrendo uma ruptura com a maneira tradicional de viver o ambiente escolar, e o Novo Ensino Médio teoricamente busca intensificar o protagonismo dos alunos tendo em vista a facilidade do acesso à notícias, à informações que os mesmos trazem para fomentar as aulas. Com o molde do Novo Ensino Médio, os professores além de mediadores da relação educando –objeto de conhecimento, portam-se como fiscais dos bombardeios de informações, pois devido ao pouco tempo destinado a algumas disciplinas, pode ocorrer a fragilização dos conteúdos. No Maranhão, mais especificamente, no IEMA, a **disciplina Sociologia vive uma adaptação diante das 10 competências da BNCC**, pensadas para permear toda a trajetória escolar dos alunos. Cada competência deve contribuir para os aspectos específicos que o estudante deve desenvolver, no entanto há uma preocupação significativa em relação a alguns componentes curriculares que foram colocados a margem, minimizados cientificamente, o que por sua vez pode levar os alunos a um estudo puramente tecnicista. As mudanças mais impactantes, e já em evidência na disciplina Sociologia, é o menor tempo de aula, e os conteúdos que agora devem seguir as diretrizes das disciplinas técnicas.

Pelas considerações da professora, embora a disciplina permaneça no ensino médio, a adaptação às competências do BNCC pode resultar em um reducionismo do seu conteúdo e com o intuito de compreender melhor essa realidade, algumas equipes da componente curricular Prática na Dimensão Escolar optaram pelo tema sobre o ensino de sociologia.

Por outro lado, nos primeiros seis meses de exercício do ensino remoto, identificamos não somente distintas formas de acesso ou não acesso às tecnologias, bem como as especificidades das condições de estudo de alunos universitários e do ensino médio, tal como ressalta o discente Inaldo Santos Moraes, 47 anos, do polo de Santa Luzia, MA.

A prática é um laboratório, onde você vai aprender a ser pesquisador. As duas maiores dificuldades que eu percebo, primeiro, é a questão metodológica, colocar no papel, tudo aquilo que a metodologia científica propõe o texto, aquilo que você pesquisou, colocar escrito com toda a metodologia. Outro problema é a entrevista, a pesquisa direto com as pessoas ou com os grupos. A maioria das pessoas, apesar de sermos pessoas conectadas através de telefone, internet, tem uma grande dificuldade em passar as informações corretas, em preencher os questionários, em estar disponíveis para a pesquisa. Porém, é uma disciplina muito boa, é um laboratório que nós vamos vivenciar daqui a alguns anos, como profissionais.

Outro aluno do polo de Pedreiras, Yunng Sousa Silva, de 32 anos, apresenta, também, uma outra perspectiva no processo de aprendizagem no ensino remoto, com novas possibilidades a partir da sua experiência pedagógica.

O ensino remoto tem garantido a continuação das ações educativas e isso é válido, levando em consideração as graves interrupções que a educação já sofre por conta de ações políticas desastrosas que prejudicam no seu desenvolvimento. Descobrimos com o distanciamento provocado pela pandemia, tecnologias que possibilitam, ainda que minimamente, a interação com os colegas de sala e com os professores. Aprendi a usar algumas dessas ferramentas, agora não só utilizadas para reunião, mas para aulas, seminários e mesmo bate-papo.

Minha experiência com o ensino remoto tem sido de muito proveito, posso acompanhar as aulas e buscar ao mesmo tempo, na internet, mais conteúdo referente ao que o professor está lecionando. Apesar de

não ter a mesma qualidade que no ensino presencial, isso por conta dos equipamentos muitas vezes não tão modernos como o celular ou computador para ter acesso aos ambientes virtuais selecionados pela IES ou mesmo pelo sinal ruim de internet que nós temos ou ainda o barulho do trânsito ou das músicas que de vez em quando atrapalham na concentração e no entendimento do que o professor está falando, sem falar com as interrupções que familiares provocam talvez pelo hábito de sempre estarem em contato ou simplesmente por não estarem acostumados com essa estória de educação virtual. Estou apreensivo, esperando a hora para voltar à sala de aula, rever todos, ter contato físico, experiência que sem dúvidas não pode ser substituído pelo uso das tecnologias.

Verificamos que esta modalidade de ensino alterou de forma rápida e radical as condições de trabalho do processo ensino-aprendizagem, refletindo no corpo discente e docente, de acordo com as análises do Componente Curricular de Práticas, no Programa Ensinar. Chama atenção, de modo significativo, a precariedade do ensino, tendo em vista o baixo índice de acesso dos alunos do ensino médio aos recursos tecnológicos e, em algumas situações, a dificuldade de penetração no espaço escolar, em decorrência da sobrecarga de trabalho e o estresse dos profissionais da educação, o que deu margem para várias discussões e elaborações de estratégias para as atividades como um Plano de Ação ou Intervenção nas escolas.

CONCLUSÕES/ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Apesar da limitação do isolamento social, do calendário escolar sendo alterado pela universidade e pelas escolas, e da dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, foi possível a utilização de diversas plataformas e recursos tecnológicos na modalidade remota. Isso demandou uma sobrecarga de trabalho e uma flexibilização na forma de atendimento aos discentes e nos procedimentos metodológicos

O reforço da parceria com a Universidade Estadual de Londrina – UEL com o estímulo teórico e prático dos significativos trabalhos de pós-graduação, Laboratório de Sociologia – LENPENS e do intercâmbio internacional de eventos que envolveram os nossos

alunos, sob a parceria das professoras Ângela Maria de Sousa Lima e Angélica Lyra de Araújo. Durante os encontros com os docentes nos polos da Uema, foram utilizados links de lives como o de Laboratório de Pesquisa do Ensino de Sociologia UFRJ da professora Júlia Polessa Maçaira que vem estimulando a identidade na formação de professor pesquisador. Bodart e Silva (2018), ao tratarem da questão dos recursos didáticos de sociologia na experiência de prática docente na utilização do *podcast*, afirmam “A partir de (re) encantar os estudantes, pensamos em produzir uma estratégia de ensino–aprendizagem motivadora, tendo por base a Sociologia Culturalista de Pierre Bourdieu, mas especificamente o conceito de Habitus” (BODART; SILVA, 2018. p. 87). O nosso componente curricular de práticas buscou inovações para envolver os docentes e discentes na inserção no campo do espaço escolar em tempo de isolamento social. Os recursos didáticos, para este desafio no ensino de sociologia, sob a perspectiva de investigação e de intervenção, foram fundamentados em contribuições teóricas apontadas como a de Ileizi Fioreli Silva (2009) nas concepções de educação: “As escolhas metodológicas do ensino em geral e do ensino de sociologia em particular dependem do modo como a escola está organizada, como trabalho docente se estrutura, como os docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas” (SILVA, 2019. p. 64).

A experiência demonstrou a necessidade da reflexão sobre a identidade docente da licenciatura em ciências sociais, abordada no artigo de Aumary Cesar Moraes (2018. p.” 21.). Destacamos a sua afirmação: “O certo é que o professor precisa não só reproduzir a sua “força de trabalho”, no sentido físico da expressão, mas continuar produzindo sua formação, no sentido de ampliação e atualização de conhecimentos específicos e, pedagógicos e culturais. Ao tratar da formação dos professores de sociologia, Handfas (2012. p.38) conclui que

Do ponto de vista da formação do professor de Sociologia, esse debate ganha relevância, sobretudo nesse momento em que se abrem novas perspectivas para a Sociologia, tendo em vista que sua institucionalização como disciplina escolar depende

fundamentalmente de contar com um contingente de professores com licenciatura em Ciências Sociais

O contato com uma literatura específica estimulou professores e alunos na busca de novas possibilidades de ensino e métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais. O resultado foi um mosaico de produtos que incluiu a construção de blogues, aplicativos, cartilhas, folderes, rodas de conversas, lives com palestras, aulões, por meio dos quais os discentes universitários estabeleceram contatos com os discentes e docentes do ensino médio e refletiram sobre o exercício da profissão, abrindo canais para trabalhos futuros.

Concluimos que, apesar das fragilidades do sistema remoto, as alternativas encontradas para a continuidade do curso possibilitaram a percepção de aspectos da realidade da educação no Maranhão pouco explorados pelos estudos acadêmicos, despertando junto aos alunos interesses os mais diversos para a continuidade de suas pesquisas que podem ser desdobradas em trabalhos de conclusão de curso ou atividades de extensão. A experiência com as Práticas, em alguns municípios, inseriu temáticas nos planejamentos escolares e abriu canais de diálogo no âmbito da sociedade civil, o que demonstra a existência de demandas pela licenciatura em ciências sociais no estado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 9ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O poder simbólico** (trad) Fernando Tomaz. 2ª edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

CARREIRO, Gamaliel da Silva. A situação da sociologia no ensino médio no Maranhão. In: CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de; SOUZA FILHO, Benedito (org.). **Sociologia e Educação**: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica. São Luís: Editora Ufma, 2018. p. 81-119.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HANDFAS, Anita.; OLIVEIRA, Luz Fernandes de. (Orgs.) **A sociologia vai à escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia:** Periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi ; CIGALES, Marcelo. **O lugar da teoria e da prática na formação de professores de sociologia.** O Público e o Privado. V. 35. p. 181-202, semestral. Jan/Abr. 2020.

SILVA, Ileizi. **O ensino de Sociologia na pesquisa acadêmica:** Entrevista com Ileizi Luciana Fiorelli Silva. Revista Café com Sociologia. Semestral. V.5, n. 2. p. 232-239, Mai./Agos. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Resolução nº 1421/2020, de 2020. São Luís, MARANHÃO.

POR UMA SOCIOLOGIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO DE BASIL BERNSTEIN

Jaqueline Fabeni dos Santos

INTRODUÇÃO

O livro didático se configura como um importante elemento de análise no campo acadêmico educacional, tendo sido ampliada as pesquisas que se destinam a compreender como tal instrumento didático materializa o currículo e os processos de disputas que o envolvem, o presente trabalho se alinha a esse movimento e enxerga tal objeto de pesquisa com inúmeras potencialidades analíticas para apontar caminhos e desafios para a constituição do ensino de sociologia.

A presente proposta de artigo representa excertos da pesquisa em andamento na tese de Doutorado no PPGSOC/UEL “Por uma Sociologia para o Ensino Fundamental”, onde é analisado a coleção “Sociedade em Movimento” (SILVA, 2014) publicada pela Editora Moderna, a primeira destinada ao Ensino Fundamental para alunos do 6º ao 9º, composta por 4 volumes e escrita por 14 autores, sendo que nove deles compõem o quadro de professores do Colégio Pedro II da cidade do Rio de Janeiro.

Esse artigo representa uma continuidade das discussões de SANTOS (2020) no qual buscou-se estabelecer uma análise comparativa entre os processos de recontextualização pedagógica da discussão Estrutura/ Agência dentro dos livros destinados aos Ensino Fundamental e Ensino Médio, o texto aqui expresso almeja complexificar a análise ao incorporar a questão da linguagem utilizada no

livro didático destinado ao Ensino Fundamental, refletindo sobre que tipo de Sociologia está sendo pensada e a quem se destina essa recontextualização.

Serão apresentados ao longo do texto elementos que justificam a originalidade da pesquisa, visto que existem poucos trabalhos acadêmicos destinados a pensar o Ensino de Sociologia nessa etapa de escolarização e nenhuma análise que se destina a pensar a coleção em questão. Como referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa foi eleita a Teoria do Currículo elaborada pelo sociólogo inglês Basil Bernstein, que buscou compreender como o conhecimento das ciências de referência são recontextualizados no ambiente escolar, considerando processos de disputas que envolvem diferentes agentes sociais e políticos. Outro importante elemento pensado pelo autor e que é acionado na pesquisa se refere aos processos de reprodução das desigualdades sociais. Estabelecendo uma correlação entre linguagem, classe social e desempenho acadêmico, Bernstein, pensa a questão da diferença entre a linguagem da classe trabalhadora e a linguagem da classe média e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, propõem-se analisar a linguagem utilizada na coleção “Sociedade em Movimento” a luz da teoria dos códigos restrito e elaborado, pensado pelo autor. A fim de problematizar como tal obra pode se configurar como um elemento de reprodução de processos de desigualdade social, ao privilegiar uma linguagem baseado nos códigos culturais pertencentes a classe dominante.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

Os livros didáticos, nos últimos anos, têm se configurado como um campo de pesquisa acadêmica em vasta expansão, seja dentro da área da Educação ou das Ciências Sociais. Ao materializar em suas páginas processos de disputas ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais, se configuram como uma fonte complexa de pesquisa que “ não dizem apenas respeito ao fenômeno escolar, mas são também recursos valiosos para o entendimento de processos sociais relacionados à vida intelectual mais abrangente” (MEUCCI,

2020, p.2), sendo muitas vezes o meio de divulgação do conhecimento científico para a população em geral.

Desse modo, ao eleger os livros didáticos, em especial os voltados para o ensino da disciplina de Sociologia, como objeto de reflexão, seria possível compreender processos e discussões microssociais e macrossociais que influenciam as políticas públicas educacionais e a formação do currículo da disciplina, delineando as visões e valores que perpassam a forma como o conhecimento das Ciências Sociais é significado dentro da educação básica brasileira. Cabe apresentar a definição de livro didático utilizada dentro desse artigo:

Os livros didáticos definem-se como publicações não periódicas, de circulação pública que, como os demais livros, guardam ideias e registram a maneira de pensar de seus autores e dos contextos sócio históricos nos quais foram elaborados. Porém, têm especificidades com relação às demais produções editoriais. Como produtos culturais, são escritos, editados, vendidos e comprados tendo em vista sua utilização escolar e sistemática em sala de aula. O livro didático configura-se como instrumento específico do processo de ensino e aprendizagem formais, ou seja, da escola. Isto implica dizer que ele é pensado para ser usado por professores e alunos, ao longo de um ou mais anos escolares, com o intuito de contribuir para a compreensão de um determinado objeto do conhecimento humano consolidado como disciplina escolar. (MAÇARAI, 2017, p. 87).

Desse modo, tal instrumento pedagógico se apresenta como um objeto com inúmeras potencialidades de análise no campo acadêmico do Ensino de Sociologia. Assim o tema central de reflexão dessa proposta de artigo são os materiais didáticos produzidos e utilizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente a Coleção “Sociedade em Movimento”, publicada em 2014, pela Editora Moderna. Essa Coleção de livros voltada para estudantes do 6º ao 9º anos, composta por quatro volumes, tem como subtítulo “Conhecimentos das Ciências Sociais”, escrita por 14 autores, sendo que nove deles compõem o quadro de professores do Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro.

Em pesquisa preliminar sobre o assunto “Sociologia no Ensino Fundamental”, foi possível encontrar poucos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre essa temática, contudo, algumas experiências de inserção da disciplina no currículo do Ensino Fundamental, que ressaltam a relevância crescente dos conhecimentos de Ciências Sociais para a formação de crianças e adolescentes. Tais iniciativas se configuram como sendo específicas da esfera municipal e são fruto de conjunturas políticas e econômicas de determinados municípios, podendo ser citadas como exemplo dessas realidades as iniciativas das cidades de São Leopoldo – RS, Cariacica – ES, Belém – PA entre outras, que contaram com editais de concursos públicos para professores com formação em Ciências Sociais, para atuarem nessa etapa de escolarização.

Dentre os poucos trabalhos acadêmicos encontrados destacam-se os artigos de Ferreira, Guimarães e Vendramini (2009), que discutem a chamada alfabetização científica necessária para que os alunos cheguem com pré-requisitos ao Ensino Médio, a partir da experiência desenvolvida no Colégio Pedro II. Encontramos também o artigo de Bukowitz (2013) que faz a defesa da disciplina de Sociologia, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, também tendo como referência a experiência desenvolvida no Colégio Pedro II. O texto de B.Lahire (2013) apresentado no ENESEB de 2013, que defende a necessidade das disciplinas das Ciências Sociais para uma nova formação de crianças e jovens desde o Ensino Fundamental. Mais recentemente temos os textos escritos por Rossato (2015) e Possamai; Rossato e Kern (2016) – essas últimas professoras pesquisadoras envolvidas diretamente na implementação da disciplina de Sociologia na cidade de São Leopoldo-RS. Todas as referências citadas tratam de artigos publicados em congressos e revistas científicas, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, encontradas em pesquisas desenvolvidas por mim (SANTOS; 2011; 2015; 2020).

Essa singularidade do objeto de análise proposto demonstra sua relevância e relativa inovação, em comparação às pesquisas já realizadas, que tomam como foco o Ensino de Sociologia no nível Médio e seus livros didáticos. Significa afirmar uma possibilidade ainda pouco explorada. Assim, de antemão, é possível perceber uma lacuna no que se refere tanto à produção de livros e demais materiais

didáticos voltados para esta etapa da escolarização, quanto à análise sociológica dos poucos materiais já publicados.

Como um recorte proposto para esse artigo, pretendo dar continuidade a análise desenvolvida em Santos (2020), no qual foi abordado como a temática estrutura/agência aparece no primeiro volume, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, da Coleção “Sociedade em Movimento”. Pretende-se ampliar a reflexão agora, tendo como objetivos principais: a) analisar e apresentar as primeiras conclusões sobre com a disciplina de Sociologia é recontextualizada para o Ensino Fundamental e em que medida ela representa uma continuidade ou ruptura em relação ao que é proposto no Ensino Médio; b) realizar uma análise qualitativa das imagens, obras de arte, das charges e da linguagem utilizada e selecionada como sendo relevantes no processo de recontextualização da Sociologia para o Ensino Fundamental e que possivelmente favoreçam os alunos que possuem um código cultural mais elaborado em detrimento dos alunos cujo código cultural é específico da classe trabalhadora.

Para dar conta dos objetivos propostos, foi selecionado como referencial teórico metodológico a Sociologia do Currículo, desenvolvida por Basil Bernstein, sociólogo inglês que faz parte do grupo chamado “Nova Sociologia da Educação”. Dentre outras contribuições, o autor busca desenvolver uma análise crítica da formação dos currículos e dos processos de escolarização ao propor que a pedagogia, o currículo e as avaliações são mecanismos de reprodução de controle e desigualdades sociais (BERNSTEIN, 1996). O autor propõe a chamada Teoria do Dispositivo Pedagógico, que permite compreender como a ciência de referência é recontextualizada e se torna um saber escolar, considerando as diferentes instâncias reguladores que influenciam nesse processo. Cabe nesse momento apresentar a definição de recontextualização pedagógica :

A recontextualização pedagógica tal como entendida por Basil Bernstein não é uma mera simplificação ou redução da ciência de referência, mas um processo complexo que exige a mobilização de saberes e habilidades distintas para sua adaptação ou tradução para a realidade e a linguagem do público de estudantes matriculados na última etapa da escolarização básica

(como é o caso da sociologia e das ciências econômicas e sociais). (MAÇAIRA, 2017, p.50).

Ao se voltar para esse processo, a teoria permite dar conta de como elementos microsociais e macrosociais perpassam a construção do currículo, ao fornecer uma teoria sociológica capaz de analisar de maneira dialética dados de ordem empírica e os esquemas conceituais da teoria. Assim, busca-se nesse trabalho desenvolver uma análise baseada na interação dialética entre linguagem interna (conceitos) e os dados empíricos (livros didáticos), a fim de construir uma síntese metodológica que o autor denomina como linguagem externa de descrição BERNSTEIN(2000), entendida como o momento em que os conceitos são ativados para leitura e compreensão dos dados empíricos a fim de construir modelos explicativos. A linguagem de descrição externa funciona como um campo de interação entre os conceitos da teoria e os dados empíricos, permitindo uma maior profundidade e precisão em relação ao objeto estudado. Assim:

Os princípios de descrição constroem o que conta como relações empíricas e transformam essas relações em relações conceptuais. Uma linguagem de descrição constrói o que conta como referentes empíricos, como estes referentes se relacionam uns com os outros de forma a produzir um texto específico e como estas relações referenciais são transformadas em objectos teóricos ou objectos teóricos potenciais. (MORAIS; NEVES, 2007, P.130)

Tal movimento intelectual permite o desenvolvimento de uma visão na qual a linguagem de descrição externa representa a síntese entre o teórico e o empírico, ambos igualmente importantes para uma boa investigação. Entretanto, para que isso se dê com maior precisão e aplicabilidade analítica é primordial uma teoria que forneça o rigor conceitual necessário para apreender como se dá a formação de uma identidade disciplinar, materializada nos livros didáticos, e seu processo de recontextualização em sala de aula. Conceitos basilares de Bernstein (1996) que permitem a compreensão do fenômeno da recontextualização pedagógica foram selecionados para o desenvolvimento do processo de pesquisa como um todo, tais como: código;

código elaborado e restrito; contextualização e recontextualização; comunicação pedagógica; campo; enquadramento; entre outros.

Especificamente para esse artigo, pretende-se desenvolver a discussão do autor sobre a teoria dos códigos, elaborada para caracterizar a diferença entre a linguagem da classe trabalhadora e da classe média, mostrando como o domínio ou não desses códigos pode influenciar o desempenho escolar. Tendo como pano de fundo essa discussão, o artigo se volta para a linguagem utilizada na Coleção “Sociedade em Movimento”, para apreender em que medida ela se insere como um mecanismo de rompimento ou reprodução das desigualdades sociais.

Em uma análise preliminar desenvolvida no artigo SANTOS (2020) se estabeleceu a comparação sobre como a discussão Estrutura/Agência se desenvolve nos livros didáticos de Sociologia destinados ao Ensino Fundamental, com a coleção “Sociedade em Movimento” (SILVA, 2014), e ao Ensino Médio com o livro “Sociologia em Movimento” (SILVA, 2016), mapeou-se como tais discussões estão aproximadas de uma concepção da Sociologia Clássica ou próximas as atualizações propostas pela Sociologia Contemporânea.

No livro destinado ao Ensino Médio foi possível perceber como a obra está comprometido em realizar um processo de reconstrução histórica das ideias sociológicas, estabelecendo estruturas narrativas didáticas sem o devido aprofundamento da teoria, apresentando o maior número possível de autores sem estabelecer a devida correlação entre a teórica sociológica e a realidade social, o que fica evidente ao notarmos que os exercícios e atividades são colocados apenas ao final do capítulo de maneira totalmente desconectada dos textos de síntese didática. Em suma o livro o livro da ênfase aos autores clássicos da Sociologia e relegando as abordagens contemporâneas a situações ilustrativas sem maior possibilidade de acionar seus conceitos e perspectivas para interpretação da realidade social.

Já no livro destinado ao Ensino Fundamental foi possível perceber uma diferenciação sobre a abordagem proposta para a disciplina. Vemos a construção de um esforço em estabelecer uma conexão do conhecimento sociológico com a vida cotidiana e a situações rotineiras, diferente do que acontece no livro destinado ao Ensino Médio, que enfatiza mais autores e conceitos. Isso revela como a coleção pode representar uma defesa de uma Sociologia acessível a

diferentes sujeitos históricos, independente da sua idade. Ao propor um discussão focada em situações práticas e não na construção de uma narrativa didática da disciplina, se compromete em realizar um processo de “alfabetização científica” na área de Ciências Sociais, mobilizando as categorias teóricas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política para que o jovem possa pensar criticamente seu estar no mundo (FERREIRA, GUIMARÃES e VENDRAMINI, 2009, p.2).

Contudo, mesmo tendo esse grande diferencial, ainda cabe o questionamento sobre que tipo de Sociologia está sendo manifesta nesses manuais? Pois, ao mesmo tempo que a obra busca estabelecer uma maior proximidade com o cotidiano e situações práticas, esbarra na barreira da linguagem utilizada no livro. Nesse momento cabe fazer uso da Teoria dos Códigos Restrito e Elaborado, criada por Bernstein para compreender a diferença existente entre a linguagem da classe trabalhadora e a linguagem da classe média e como o domínio, ou não, de determinados códigos, podem trazer implicações no desempenho escolar e na aquisição de conhecimento, no caso o sociológico.

No desenvolvimento da noção de código o autor busca estabelecer uma correlação entre linguagem e sociedade, ou seja, como as estruturas sociais e econômicas, assim como o posicionamento do indivíduo nessas estruturas, influenciam a forma como os sujeitos acessam, utilizam e compreendem a linguagem. Sendo possível estabelecer uma ligação entre classe social, linguagem e rendimento escolar. Segundo a teoria de Bernstein código é definido como:

[...] considerado como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores. O código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto. A um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação. (MORAIS; NEVES, 2007, P.116)

Dessa forma o autor considera que a orientação pode ser restrita ou elaborada dando origem ao que seriam os códigos restritos e os códigos elaborados. Cabe caracterizar cada um deles, o código de orientação restrita seria próprio da classe trabalhadora possuindo

um significado particularistas ligados ao contexto e com uma relação direta com a base material ao qual esse indivíduo que o aciona e o domina tem acesso. Já o código de orientação elaborado seria próprio da classe dominante e da classe média, possuindo um significado universalistas independentes do contexto e uma relação indireta com a base material.

Os indivíduos adquirem e dominam esses códigos a partir do processo de socialização que recebem no seio familiar. As famílias podem oferecer a seus filhos a aquisição e o domínio de códigos elaboradas ou restritas, dependendo da classe social a qual pertencem. Famílias pertencentes a classes sociais privilegiadas podem ofertar a seus filhos a aquisição e o domínio tanto de códigos restritos como códigos elaborados. Já famílias da classe trabalhadora tendem a ofertar aos seus filhos a aquisição e domínio dos códigos restritos, é preciso considerar que há caso em que as famílias da classe trabalhadora podem ter também uma orientação de código elaborado, desde que tenham acessos a espaços que permitam uma ampliação de repertório cultural, tais como movimentos sociais, sindicatos ou intuições religiosas.

Historicamente a escola e os livros didáticos tendem a priorizar a transmissão de códigos elaborados pertencentes as classes dominantes, justamente por isso os estudantes que não tiveram acesso a esses códigos no seu processo de socialização estão mais propensos a apresentarem resultados insatisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. A escola se torna um mecanismo de reprodução das desigualdades:

A escola se ocupa necessariamente da transmissão e do desenvolvimento de ordens de significação universalistas. A escola ocupa-se em tornar explícitos – e em elaborar através da linguagem – os princípios e operações que se aplicam a objetos [...] e a pessoas [...]. O primeiro grupo de crianças [da classe média] através de sua socialização, já é sensível às ordens simbólicas da escola ao passo que o segundo [da classe trabalhadora] é muito menos sensível às ordens universalistas da escola. (BERNSTEIN, 1982, p. 26-7)

Podemos aplicar essa problemática aos livros didáticos e especificamente ao livro pertencente a coleção “Sociedade em

Movimento”, destinado ao Ensino Fundamental, que embora apresente um caráter bastante inovador ao pensar o conhecimento das Ciências Sociais destinados a crianças e jovens, problematizando o cotidiano através do olhar sociológico, permitindo a aquisição dos conhecimentos da ciência de referência por sujeitos de diferentes idades, possui uma dualidade. A construção textual, a linguagem e códigos privilegiados por essa obra tendem a estar aproximados da linguagem e códigos da classe média e classe dominante. Desta forma produziria uma Sociologia para o Ensino Fundamental destinada a um público específico, reforçando aspectos de desigualdade. Como é potencialmente notada nos trechos a seguir:

Tabela 1: Citações retiradas do Cap.3 e Cap.4

“Para as Ciências Sociais, a sociedade é uma produção humana e o ser humano, um ser social. A socialização é um processo de transmissão de saberes pelo qual o indivíduo aprende e **interioriza** os elementos **socioculturais** do seu meio, integrando-se e adaptando-se ao grupo social do qual faz parte. Isso significa, que aos poucos, vamos adotando, **inconscientemente**, as formas de pensar e agir própria da sociedade em que vivemos. Esse processo se inicia no nascimento e continua por toda vida, por meio do contato permanente entre os diferentes membros de um grupo social” (SILVA,2014.p.30,grifo da autora)

“Esses aprendizados básicos no convívio familiar são os passos **inaugurais** do aprendizado da vida em sociedade”(SILVA,2014.p.31,grifo da autora)

“Como vimos, nos processos de socialização os indivíduos constroem laços a partir de valores. No contraste com o outro, é possível **aprimorar** o reconhecimento de si mesmo. Por meio das relações sociais estabelecidas, nós nos percebemos como membros de determinados grupos e não de outros” (SILVA,2014.p.35,grifo da autora)

“Outra forma de ilustrar o estudo sobre o conceito de papéis sociais é por meio da comparação da cena social com uma representação teatral. No teatro, quando um personagem entre em cena, o primeiro contato que temos é com sua imagem. A princípio, observamos suas roupas, sua aparência física, sua expressão. No decorrer da apresentação, podemos perceber as **características subjetivas** de sua personalidade” (SILVA,2014.p.36,grifo da autora)

“Em nossa sociedade, por exemplo, confere-se maior status social às pessoas que **usufruem** de melhor condição financeira e acumulam bens materiais”(SILVA,2014.p.36,grifo da autora)

“Aspectos sociais relevantes, como profissão ou local de moradia, servem como **parâmetro** para o julgamento do status de uma pessoa. Cada Sociedade constrói critérios próprios para a valorização de determinados elementos.” (SILVA, 2014, p.37, grifo da autora)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de SILVA (2014)

Ao olharmos para os trechos retirados dos Cap.3 e Cap.4 do livro destinado ao 6º da coleção “Sociedade em Movimento” é possível notar o uso de uma linguagem elaborada, de exemplos ligados a cultura de uma classe média e construções de frases elaboradas e em certa medida que exigem uma abstração que não estaria acessível aos filhos da classe trabalhadora. Visto que, o código restrito é particularista e preso ao contexto, já o código elaborado é mais universalista e independe do contexto, no processo de socialização dos filhos da classe trabalhadora existiria o predomínio do código restrito, enquanto que a os filhos da classe média desenvolveriam o domínio de ambos os códigos descritos por Bernstein. Na prática um livro ou texto que privilegia em sua construção:

“sentenças gramaticalmente complexas, com ordem gramatical sintaxe precisas; uso variado de conjunções e orações subordinadas; uso frequente de preposições que indicam relações lógicas, bem como de preposições que indicam contiguidade temporal e espacial; uso variado de adjetivos e advérbios; uso variado de pronomes” (NARZETTI; NOBRE. 2016, p.290)

Estaria reforçando processos de desigualdade, demarcando fronteiras entre as classes sociais, é possível problematizar como esse discurso pedagógico presente na coleção “Sociedade em Movimento”, apesar de buscar tornar o conhecimento sociológico acessível ao nível de abstração que crianças e jovens possuem, estabelecendo a proximidade entre a teoria sociológica e o cotidiano, está favorecendo a reprodução de desigualdades sociais. Ao trabalhar com linguagens e códigos que são mais facilmente incorporados por estudantes das classes dominantes a sua adoção em diferentes contextos e regiões do país, ainda esbarraria nessa questão da linguagem, sendo que a Sociologia ensinada seria destinada a formação de um grupo de crianças e jovens da classe média.

Claro que cabe nesse momento fazer as devidas considerações a respeito do contexto de produção da coleção, que em grande parte explica e justifica esse privilégio em relação ao código elaborado. Dos 14 autores da coleção, 9 deles compõem o quadro docente do Colégio Pedro II, sendo a obra resultado das experiências e práticas desenvolvidas em sala de aula em turmas do 6º ao 9º. Um colégio com uma tradição e pioneirismo no ensino de Ciências Sociais e cujo o corpo discente possui um perfil bem específico. Como coloca SANTOS (2015, p.66):

O ingresso ao Pedro II é feito por meio de sorteios públicos, aos alunos da Educação Infantil e do 1o e 2o anos do Ensino Fundamental, por meio, exclusivamente, de concursos oferecidos aos alunos do 6o ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, aos alunos do 1o ano do Ensino Médio, o que garante que o nível de aprendizagem dos alunos ingressantes na escola seja muito elevado. A maioria dos alunos que conseguiu um bom desempenho nesses concursos era oriunda da classe média e do sistema privado. Pensando nisso e visando garantir uma maior igualdade de oportunidades, recentemente, foi introduzida uma política de cotas nas seleções de candidatos ao Pedro II. Deste modo, 50% das vagas ofertadas passaram a ser oferecidas exclusivamente para alunos oriundos de escolas públicas e outras 50% das vagas dirigidas aos alunos que estudaram em escolas privadas (SANTOS, 2015, p.66)

Os alunos aos quais se destinam e que inspiraram a elaboração da coleção são compostos em grande parte por filhos da classe média que tendem a dominar com maior facilidade os códigos restritos e elaborados materializados nas páginas do livro didático, assim conseguiriam dominar o nível de abstração proposto para o conhecimento sociológico, a medida em que não falta exemplos cotidianos que aproximem o olhar sociológico da realidade social, sendo esse o grande diferencial da obra, que tropeça na questão da linguagem, fazendo com que sua aplicação e utilização seja efetiva apenas nesse pequeno contexto que permitiu a sua criação.

O processo da recontextualização didática, apresentado nos livros da coleção, em uma escala nacional, teria um limite de classe

social, ao exigir dos alunos do Ensino Fundamental um maior domínio de códigos elaborados. Ao favorecer uma linguagem complexa e abstrata, por fazer uso de códigos e mensagens pertencentes ao discurso e ao capital cultural dominante e ligado a classe dominante a sua aplicação em outros contextos seria bastante limitada, sendo necessário adaptações por parte do professor para tornar essa Sociologia proposta, acessível aos filhos da classe trabalhadora

Cabe ressaltar que a pesquisa ainda está em desenvolvimento, sendo as conclusões aqui compartilhadas bastante preliminares. Por isso, a necessidade de apresentá-las e debetê-las em espaços como esse GT proposto pelo Eneseb, pois um olhar crítico de pesquisadores da área é de extrema valia para as reconfigurações necessárias e para a elaboração de encaminhamentos futuros, que certamente aprofundarão o processo de consolidação dessa pesquisa de Doutorado na Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesse primeiro olhar lançado sobre o campo, representado pelos livros da coleção Sociedade em Movimento, foi possível perceber uma dualidade existente na obra analisada. Os livros destinados ao Ensino Fundamental potencialmente trazem um novo olhar para o Ensino de Sociologia, ao romperem com uma narrativa didática da história das Ciências Sociais, aproximam o conhecimento sociológico a vida cotidiana problematizando os conceitos e teorias a partir da realidade social, o que revela como a coleção pode representar uma defesa de uma Sociologia acessível a todos os sujeitos históricos independente da sua idade.

Entretanto, ao privilegiar em sua estrutura uma linguagem rebuscada e complexa dá ênfase ao código elaborado pertencente a classe média. Desconsiderando os diferentes processos de socialização aos quais as crianças e jovens estão submetidos e que influenciam diretamente a aquisição e o domínio da linguagem e dos códigos, tornando a utilização desse material didático, hipoteticamente, em um contexto nacional, bastante problemática.

Pois, poderia se configurar como um elemento de reprodução das desigualdades sociais ao valorizar o código elaborado e universalista da classe média em detrimento do código restrito e particularista

da classe trabalhadora. Ou seja, reforçando uma estrutura de classes que dá pouco ou nenhum espaço para a linguagem da classe trabalhadora, vista como inferior e mais simplificada.

O grande desafio que a análise desse livro didático traz para o Ensino de Sociologia é incorporar essa visão da sociologia, não mais baseada em narrativas didáticas e sim mais próxima da realidade social, ao mesmo tempo que considera a necessidade de uma linguagem que incorpore os códigos restritos dominados pela classe trabalhadora, não como um elemento de simplificação do conhecimento sociológico, mas como um elemento de democratização desse olhar sociológico.

Novamente cabe ressaltar, que a pesquisa ainda está em desenvolvimento e as conclusões representam reflexões preliminares, elaboradas principalmente pela análise do livro didático, pretende-se confrontar tais deduções com os dados empíricos fornecidos pela entrevista com os autores da coleção. O que irá permitir compreender o contexto de produção da coleção, os processos de seleção ou supressão de determinada abordagem teórica ou autor e as políticas públicas que permearam e normatizaram a produção desses livros, ressaltando como

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Cadernos de Pesquisa, nº. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition)**. Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

BERNSTEIN, Basil .**A educação não pode compensar a sociedade**. In: GRÁCIO, S; STOER, S. (orgs.) **Sociologia da Educação**, V. II: A construção social das práticas educativas. Lisboa: Horizonte, 1982. p. 19-31.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2007

DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. 270 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, F; GUIMARÃES, E & VENDRAMIN, L. **Aprendendo Ciências Sociais desde o Ensino Fundamental**. Site Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, 2009. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/teses/Ferreira,%20Guimaraes%20e%20Vendramin%20-%20texto%20CONEF%202009.pdf> Acesso em 15/05/2014.

LAHIRE, B. **O homem plural ou a sociologia em escala individual**. In: VANDENBERGHE, F., VÉRAN, Jean- François (Org.) Além do habitus: teoria social pós- bourdieusiana. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 39-47.

LAHIRE, Bernard. **Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual**. Sociologia, set. 2005, n.º.49, p.11-42.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. 2017. 342f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA)

MACEDO, Joana da Costa. **A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada**. Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS, v.3, n.º. 2, p.2647, 2019.

MEUCCI, Simone. **Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica**. Rev. Bras. Hist. Educ., Maringá, v. 20, e098, 2020 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223800942020000100502&ln-

g=en&nrm=iso>. access on 12 Aug. 2020. Epub Jan 17, 2020. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e098>.

MORAIS, A.N; NEVES, I.P. **Teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul.-dez. 2007.

NARZETTI, C.; NOBRE, A. **A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua**. Domínios de Linguagem | Uberlândia, MG, vol. 10, p. 286-303 n. 1 | jan./mar. 2016

NOGUEIRA, C. **Bernard Lahire: contribuições e limites de uma sociologia em escala individual**. In: VANDENBERGHE, F., VÉRAN, Jean-François (Org.) Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 49-69.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Conteúdos de Ciências Sociais no Ensino Fundamental: reflexões acerca das possibilidades sugeridas pelo LENPES**. 2011. Dissertação (Especialização). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Experiências de Ensino de Sociologia/ Ciências Sociais no Ensino Fundamental: Análises das Práticas dos Professores**. 2015. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Por uma Sociologia para o Ensino Fundamental: análise comparativa da discussão estrutura/agência na coleção Sociedade em Movimento e no livro Sociologia em Movimento**. In: ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia) 7º, 2020, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em : <https://www.ensoc-rj.com/sexoes-dos-gts> . Acesso em : 03/06/2021.

SILVA, Afrânio. et al. **Sociedade em Movimento**. 1ª.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

SILVA, Afrânio. et al. **Sociologia em Movimento**. 2ª.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

O LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES: SEU USO E RELEVÂNCIA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA EM PORTO ALEGRE

Daniel Gustavo Mocelin¹

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos estão entre os mais importantes produtos educacionais que compõem o processo de legitimação científico-pedagógica de uma área de ensino, fornecendo uma linguagem disciplinar, o mapeamento de conteúdos e estratégias de avaliação. Não por acaso, são compreendidos como artefatos culturais que revelam as práticas escolares (HANDFAS, 2016) e instrumentos de aprendizagem formal (MELO, 2017) que ilustram concepções pedagógicas capazes de configurar uma disciplina escolar (MUNAKATA, 2012; MAÇAIRA, 2020). Presente na avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, 2015 e 2018, a Sociologia tem uma boa e qualificada oferta de opções desse recurso pedagógico, que foram criados com base a cumprir as orientações curriculares definidas para a área (MORAES, 2020). Os livros didáticos de Sociologia são produtos seminais no repertório da produção inerente ao campo da Sociologia escolar (MOCELIN, 2020), uma vez que ilustram concepções, diretrizes, práticas e experiências acumuladas de ensino, além de serem importantes instrumentos para a escolarização dos discentes e a formação de docentes.

1 Daniel Gustavo Mocelin é Professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Doutor em Sociologia e líder do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS, DGPB-CNPq), Porto Alegre – RS, contato: daniel.mocelin@ufrgs.br.

Nas Ciências Sociais, o uso do livro didático em situação escolar tende a assumir papel ainda mais importante que em outras áreas, considerando a presença recente da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio, que, em grande parte, ainda é ministrada por professores que não possuem formação específica. Porém, esse não pode ser considerado por si só um fator decisivo sobre sua importância na escola. O livro didático é mais um dos recursos de ensino disponíveis, produzido para demarcar o conteúdo a ser ensinado e qualificar o processo de ensino. Portanto, existem justas expectativas por sua escolha, adoção e uso pelos professores, sobretudo junto aos alunos, em aulas. Nesses termos, a frequência do seu uso pelos educandos e a forma como é manipulado e aplicado na escola podem ser consideradas como indicadores promissores sobre a relevância pedagógica que esse recurso assume no exercício da prática de ensino de professores e no debate sobre a especificidade da disciplina entre os componentes curriculares do ensino médio. Contudo, o uso do livro didático de Sociologia pelos professores nem sempre ocorre com a mesma frequência, nem da mesma forma, tão pouco ocupa o mesmo destaque pedagógico, no planejamento das atividades de ensino.

O estudo em questão propôs analisar a relevância pedagógica que os livros didáticos de Sociologia assumem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem executado por professores que ministram a disciplina de Sociologia na escola. Considerando o fato de que os professores tendem a atribuir diferentes funções aos livros didáticos no exercício das atividades de ensino e aprendizagem, as quais eles planejam e executam, argumenta-se que a frequência com que utilizam e a forma com que instrumentalizam os livros didáticos de Sociologia em sala de aula, tendem a variar em função da sua formação de origem e a concepção de currículo que escolhem, planejam e aplicam nessa disciplina. Como se vê, o presente estudo não pretende discutir a natureza pedagógica e o escopo ideológico, a qualidade do conteúdo, nem mesmo a importância ideal ou o papel simbólico do livro didático para o ensino da Sociologia – embora essas sejam questões que foram referidas nas razões pelo uso ou não uso do livro pelos professores entrevistados – mas sim o seu uso “real” e efetivo, em termos de frequência e de forma, por parte dos professores em atuação na escola e a partir de seu perfil profissional docente e escolhas metodológicas.

O presente estudo mobiliza dados inéditos de pesquisa que deu origem a um estudo anterior (MOCELIN, 2021), sobre as formas que assume o “currículo usual” desenvolvido e praticado por 54 professores que ministravam a disciplina de Sociologia, em escolas de Porto Alegre, agora, com foco na relevância dos livros didáticos para esses professores, seguindo a sua formação de origem e a concepção de currículo que possuem e aplicam. A pesquisa toma por base empírica entrevistas realizadas com 54 professores que lecionam a disciplina Sociologia, em 47 escolas de Porto Alegre. Destes, 46 professores são lotados em escolas públicas e oito em escolas privadas; com idade média de 40 anos, 30 mulheres e 24 homens, 28 licenciados em Ciências Sociais e 26 em outras áreas (12 em Filosofia, 6 em História, 5 em Geografia, 2 em Pedagogia e 1 em Teologia). Foram coletados depoimentos obtidos em resposta a um roteiro semi-diretivo, bem como os programas de ensino elaborados por esses professores, tendo em vista observar o planejamento e a natureza dos conteúdos selecionados e das metodologias de ensino empregadas nos currículos, além de outras questões específicas, entre as quais se destaca o uso e a importância do livro didático em seus planejamentos e atividades de ensino.

Em termos operacionais, a pesquisa propôs identificar como os professores entrevistados se apropriam dos livros didáticos em suas práticas de ensino, nas escolas gaúchas. Foram observados, então, a ocorrência e o efeito da variável formado/não formado em Ciências Sociais e concepção de planejamento de ensino aplicado nas aulas de Sociologia (MOCELIN, 2021), sobre a variável forma de uso (ou não uso) do livro didático. A categorização interna dessa última variável, tomada no presente estudo como dependente em relação às duas anteriormente mencionadas, foi construída indutivamente, a partir da análise de conteúdo da resposta à questão “Você utiliza algum livro didático? Acha importante utilizar nas aulas, com os alunos, por quê?”, do roteiro de entrevistas.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

É possível constar situações diversas na forma como o livro didático é instrumentalizado na escola, sobretudo na disciplina de Sociologia. Existem casos em que o livro didático é simplesmente

ignorado e não utilizado; em outros, é apresentado como material de consulta para que os alunos realizem “pesquisa”; algumas vezes, serve ao uso do próprio professor, que o toma como seu próprio guia de estudo e planejamento; outras vezes, o livro é “repartido”, ou seja, usado pelos professores apenas para cobrir conteúdos aos quais querem dar maior ênfase ou que não têm maior domínio. Essa variedade de usos não é novidade, posto que diversos outros estudos já evidenciaram que os livros didáticos exercem diferentes funções em sala de aula (MAÇAIRA, 2020), a depender das condições de trabalho e da própria trajetória acadêmica e profissional do docente (HANDFAS, 2016). De fato, são poucas as vezes que se pode observar o uso do livro didático como recurso integrado e suporte contínuo aplicado à prática de ensino da Sociologia, em sala de aula.

Em estudo que antecede ao presente (MOCELIN, 2021), constatou-se que a forma como os professores concebem o currículo da Sociologia e planejam suas atividades pedagógicas e a capacidade que eles possuem de mobilizar, acessar e usar recursos didáticos disponíveis é diretamente proporcional à compreensão que têm dos referenciais e orientações curriculares. Nesse sentido, a frequência e a forma de uso dos livros didáticos foram analisadas no presente estudo com base em três concepções com que se expressaram o planejamento do “currículo usual” aplicado pelos professores entrevistados.

No referido estudo, Mocelin (2021) descreveu o “currículo pragmático” como aquele que visa o desenvolvimento de hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais (IANNI, 2011; LAHIRE, 2014), mobilizando como metodologia de ensino a conexão entre teorias, conceitos e temas e acionando a pesquisa na escola como prática pedagógica capaz de evitar o tratamento superficial de um problema social (MORAES, 2020), sendo o currículo mais aplicado por licenciados em Ciências Sociais e pelos que possuem melhor entendimento das orientações curriculares da área. Por sua vez, o “currículo enciclopédico” consiste no estudo e mapeamento de conceitos fundamentais, tendo por metodologia a contextualização de teorias e de autores e suas biografias, estando embasado na promoção da linguagem sociológica, a fim de suprir demandas de processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, sendo aplicado por professores com e sem formação

específica. Já o “currículo espontaneísta” ocorre quando a abordagem pedagógica está direcionada para o debate sobre atualidades e problemas sociais contemporâneos, adotando como recurso didático matérias de jornal e rodas de conversa, onde os alunos podem expressar suas opiniões sobre assuntos “de interesse” ou “polêmicos”, sem maior tratamento de teorias ou conceitos sociológicos, sendo esse o tipo de planejamento menos aplicado por licenciados em Ciências Sociais e, inversamente, o mais aplicado por professores sem formação específica.

Sobre essas concepções de currículo aplicadas pelos professores de Porto Alegre, o “currículo pragmático” é praticado por 48% dos professores que ministram a disciplina Sociologia, sendo 67,8% pelos licenciados em Ciências Sociais, mas também por 26,9% dos professores formados em outras áreas; o “currículo enciclopédico” é aplicado por 28% dos professores e o “espontaneísta” por 24%, sendo que nesse último tipo, 77% dos professores não possuem formação específica (MOCELIN, 2021). Nesse sentido, os professores que tomam contato e compreendem os princípios das diretrizes curriculares de área, independente de sua área de formação, possuem uma visão mais perspicaz da finalidade educacional do ensino de Sociologia na escola, tanto que poucos conceberam as aulas de Sociologia como um espaço para contar a história do conhecimento sociológico ou como uma sessão para ouvir a opinião dos alunos sobre suas pautas, atualidades ou temas polêmicos (MOCELIN, 2021).

Um ponto de ancoragem importante na definição dessas concepções se encontra nas OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), que claramente tinham como desafio propor um modelo pedagógico alternativo à mera transposição dos conteúdos acadêmicos das Ciências Sociais para o ensino no nível médio, garantindo a devida adequação das teorias, conceitos e temas à linguagem escolar e aos objetivos escolares. Não caberia na disciplina de Sociologia aplicada na escola criar um “currículo enciclopédico”, tanto quanto um “currículo politizado” ou tão pouco executar um “currículo espontaneísta”. A ideia era evitar que a Sociologia escolar ficasse centrada no ensino de teorias e autores, reproduzindo um ensino bacharelesco, bem como que fosse banalizada como um conjunto de aulas baseadas na mera manifestação de opiniões dos alunos, uma “Sociologia” espontânea.

O próprio livro didático assume, nesse panorama, papel importante de legitimação do ensino da Sociologia na escola. Não que necessariamente precisasse ser sempre utilizado e aplicado pelos professores em todas as aulas, mas certamente servindo como uma ferramenta didática potencializadora, fundada nos princípios científicos e conceituais intrínsecos ao legado das Ciências Sociais. Os livros didáticos de Sociologia são avaliados e aprovados por comissões especializadas, com base em critérios que tomam em consideração princípios formativos presentes nas OCEM e em consonância com as experiências de ensino praticadas e promissoras, no que se refere à qualidade do ensino na área. Conforme alertamos recentemente, é preciso lembrar que os professores são “agentes participantes de um campo disciplinar específico, imersos, portanto, em instituições e diretrizes constitutivas, que não apenas os constroem, mas lhes fornecem um contexto para agir” (MOCELIN, 2021, p.85-86). Dessa forma, deve-se reconhecer que os livros didáticos são recursos típicos do campo da Sociologia escolar (MOCELIN, 2020), que demarcam conteúdos do legado científico das Ciências Sociais, legitimam a disciplina na escola, carregam a marca dessa área de ensino e favorecem sua aplicabilidade educacional. Nesse sentido, e em razão disso, se espera que os professores que praticam a Sociologia escolar tenham o livro didático como um recurso aliado as suas atividades pedagógicas, movimento que parece ser diretamente proporcional à imersão dos professores no campo e à compreensão que possuem da finalidade escolar da Sociologia.

A hipótese que orientou o presente estudo tomou por base que a formação dos professores em Ciências Sociais é determinante para que ocorram formas mais qualificadas de uso do livro didático, nas práticas de ensino da Sociologia na escola. Ou seja, a formação específica do professor amplia o reconhecimento que ele faz da importância do livro didático e lhe proporciona o domínio de seu uso, estimulando a adoção do livro como recurso pedagógico aplicável. Quanto mais o planejamento de ensino do professor se aproximar de uma “concepção pragmática”, mais recorrente seria o uso do livro didático e mais esse uso estaria sintonizado com uma aplicação embasada em sala de aula.

O USO E O NÃO USO DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES

É muito importante buscar mapear a forma como os livros didáticos são utilizados pelos professores que ministram a disciplina de Sociologia na escola, da mesma forma que é preciso saber as razões de seu não uso nas aulas. Usar ou não usar o livro didático junto aos alunos é uma opção metodológica do professor, a partir do momento em que se reconhece que o professor é o agente que concebe o “currículo real” praticado na escola e o responsável por aplicá-lo, diante de condições que avalia. Cabe esclarecer a classificação utilizada no presente estudo: quando o professor “usa” o livro didático, significa que ele adota esse recurso no seu planejamento para uso junto aos alunos, podendo variar a forma e a frequência com que mobiliza o livro didático como recurso pedagógico; quando o professor “não usa” o livro didático, significa que ele não adota de forma alguma esse recurso junto aos alunos, podendo ocasionalmente utilizar o livro para o seu próprio estudo ou planejamento das aulas.

No que se refere à opção de não usar o livro didático nas aulas, em atividades junto aos alunos, constata-se que os professores das escolas de Porto Alegre apresentam razões relacionadas especialmente a três aspectos, que, como se pôde observar pela técnica de nuvem de palavras (Figura 1), são justificáveis, porém, algumas vezes, questionáveis e ambivalentes. O primeiro aspecto destacado nas entrevistas pelos professores que não usam o livro didático diz respeito à avaliação que eles fazem das obras disponíveis, tomando por base a percepção que eles têm sobre a receptividade dos alunos em relação aos livros. Nesse quesito, os livros são avaliados como recursos didáticos distantes da realidade do aluno, de linguagem densa e difícil e demasiadamente teóricos, por isso, acabam sendo qualificados como não sendo muito adequados para uso em sala de aula, sendo mais indicados para que os alunos mais interessados em aprofundar debates os usem autonomamente para estudar em casa.

compararam a apostilas e demonstraram certo preconceito com esse tipo de recurso, ao qualificá-los como “limitados” e “tendenciosos”.

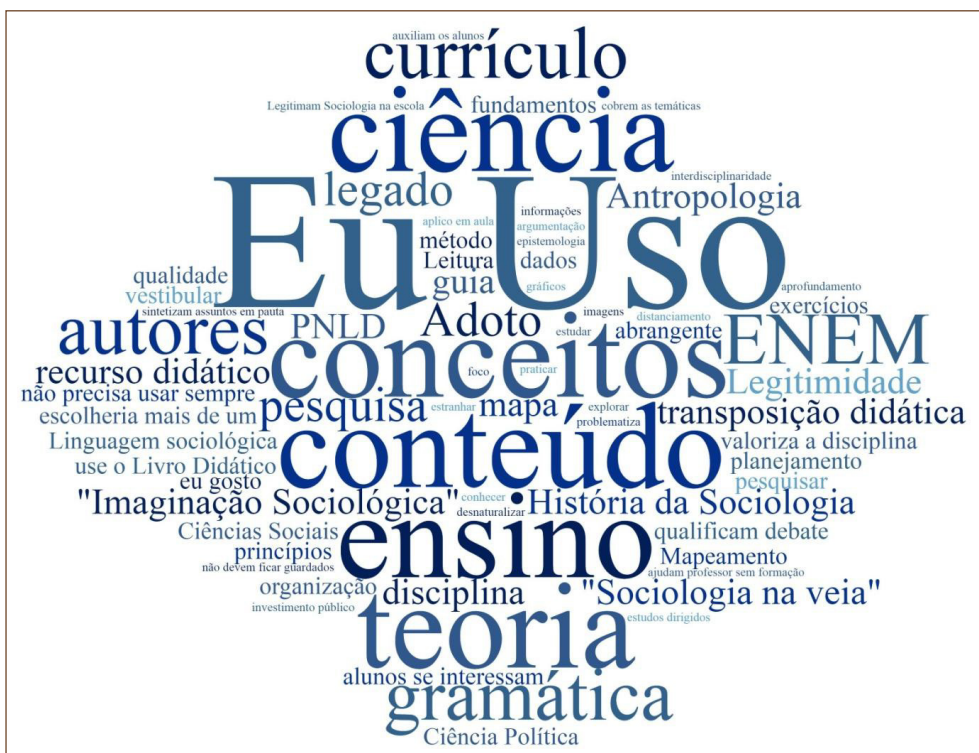
O terceiro aspecto destacado pelos professores que não usam o livro didático nas aulas junto aos alunos diz respeito às condições de trabalho e de ensino. Foram feitas referências ao alto custo dos livros, à indisponibilidade dos mesmos na escola, à dificuldade dos alunos entenderem a linguagem dos livros, e à impossibilidade de trabalhar com teorias, autores e conceitos em 45 minutos de aula. Alguns professores referiram ainda que acabam eles mesmos adotando o livro didático para uso próprio e como subsídio para pensar algumas aulas, preferindo mobilizar outros recursos didáticos nas aulas, tais como conversas, músicas, matérias de jornal e vídeos. Percebe-se ainda alguma ambivalência nas razões levantadas pelos professores, por não utilizarem os livros didáticos, posto que alguns dos entrevistados afirmaram não usar os livros por serem muito densos e eles mesmos terem dificuldade em compreender a linguagem, enquanto que outros fizeram pouco caso dos livros, dizendo que engessam as aulas e que são superficiais para a prática de ensino, preferindo os seus próprios resumos de conteúdo. Chama a atenção ainda que alguns professores frisaram o desinteresse dos alunos pela leitura – os livros didáticos teriam excesso de texto, e que, portanto, acabam relegando o ritmo das aulas aos próprios alunos, o que lhes faz optar por debates mais livres em rodas de conversas pautadas por assuntos de interesse da turma.

Já no que se refere à opção de usar o livro didático nas aulas, em atividades junto aos alunos, a nuvem de palavras (Figura 2), construída a partir das entrevistas, é visivelmente mais densa em conteúdo do que a dos professores que não usam o livro didático. Ao se observar o diagrama, constata-se que os 54 professores de escolas de Porto Alegre apresentam razões relacionadas especialmente a dois aspectos. O primeiro diz respeito às vantagens e possibilidades da aplicabilidade do livro didático nas aulas. O segundo aspecto diz respeito à importância do livro para a própria qualificação do ensino escolar da Sociologia.

Sobre as vantagens e possibilidades da aplicabilidade do livro para as aulas, os professores que afirmaram usar o livro didático fazem referência à importância desse recurso para legitimar a Sociologia como ciência, reforçando a presença curricular da disciplina. Os

professores destacam que os livros didáticos de Sociologia mapeiam e organizam conteúdos, cobrindo muitas temáticas, conceitos e teorias, da Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O livro didático constituir-se-ia como uma espécie de “gramática”, que proporciona o acesso dos educandos a uma linguagem sociológica precisa. Mesmo que eles avaliem não precisar que os livros sejam utilizados em todas as aulas, é importante que sejam mobilizados e manipulados pelos alunos em seus estudos, pois ajudam os educandos na apropriação de questões conceituais e compreensão de problemas sociais, com os quais precisam lidar no seu cotidiano e que podem ser pauta de concursos vestibulares e do ENEM.

Figura 2 – Razões sobre o uso de livros didáticos de Sociologia na disciplina segundo os professores entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa empírica. (N = 40/54).

Sobre a importância do livro didático para a qualidade do ensino da Sociologia, os professores deixaram claro, nas entrevistas

concedidas, que os livros são recursos didáticos muito bem elaborados, de grande qualidade e que estão disponíveis, que trazem muitos conceitos, dados e informações úteis ao estudo de temas e à preparação para a prática da pesquisa na escola. Não se justificaria, portanto, que os livros ficassem guardados na escola e abandonados pelos professores, afinal são recursos valiosos para as atividades de ensino, além de fruto de investimento público, no caso das escolas da rede estadual e federal, ou das famílias, no caso das escolas da rede privada.

Esses professores afirmam adotar o livro nas aulas não apenas porque gostam dos livros, mas porque são recursos aplicáveis, atualizados, abrangentes e necessários para apresentar aos alunos a história e o legado das Ciências Sociais, ajudando a traduzir esse campo científico em disciplina escolar. A avaliação positiva que os professores fazem do uso do livro didático nas aulas e junto aos alunos corrobora com a observação destacada por Melo (2017) de que os manuais de Sociologia têm um sentido predominantemente formativo, com linguagem ancorada em conhecimento especializado e indispensável ao questionamento, à desnaturalização e à capacidade de relacionar fenômenos sociais em nível micro e macro. Nesse sentido, é muito interessante destacar a referência constante nas entrevistas ao apoio que os livros dão no exercício de “imaginação sociológica” (MILLS, 1965), propondo práticas de associação entre a biografia e o contexto. Os professores que aplicam os livros elogiam os movimentos de transposição didática presentes na diagramação, nas atividades, nas indicações de outros recursos e nos exercícios elaborados pelos autores dos livros e avaliam que os educandos demonstram interesse pelo material. Os livros didáticos de Sociologia ainda são referidos pelos professores que os usam como importantes para ajudar na imersão disciplinar dos professores sem formação específica e no seu próprio planejamento.

Entre os professores entrevistados na pesquisa, o livro didático é utilizado como recurso aplicado na disciplina de Sociologia por 74% (40/54). Apenas 14 dos 54 professores ouvidos no estudo afirmaram não fazer algum tipo de uso do livro didático com os educandos, em pelo menos algumas aulas. Por si mesmo, e considerando os limites da representatividade dessa amostra, esse já é um dato relevante, de certa forma positivo, uma vez que indica que o livro didático tem sido

usualmente mobilizado pelos professores que ministram Sociologia em Porto Alegre, embora de diferentes formas e em variação em parte relativa à formação dos professores da disciplina.

USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS POR FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Não é nenhuma novidade dizer que a disciplina de Sociologia na escola é ministrada não apenas por professores licenciados na área. A pesquisa que este estudo toma por referência, realizada com 54 professores responsáveis pela disciplina em escolas de Porto Alegre, indica leve predominância dos licenciados na área (28/54) sobre os não licenciados (26/54). Uma assertiva que poderia ser levantada é que os professores não formados na área

utilizariam mais os livros didáticos como apoio nas aulas do que aqueles professores que possuem a formação específica, uma vez que poderiam utilizá-los para compensar seu suposto déficit pedagógico para ministrar a disciplina. Essa assertiva não encontra lastro empírico significativo na pesquisa realizada. O que se observou por meio da amostragem é que o livro didático de Sociologia é mais utilizado junto aos alunos em aulas por professores licenciados em Ciências Sociais (Tabela 1).

Tabela 1 – Forma de uso (ou não uso) do livro didático junto aos educandos nas aulas segundo a formação dos professores.

Formas de uso do livro didático	Licenciatura		Total
	Ciências Sociais	Outras áreas	
Não usa	3	11	14
- Consulta para preparar aulas	2	4	6
- Livros são limitados e densos	1	5	6
- Não domina linguagem do livro	-	2	2
Usa	25	15	40
- Pesquisa dos alunos	5	11	16
- Aplicado às aulas	11	3	14
- Planejamento e estudos dirigidos	9	1	10
Total	28	26	54

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa empírica.

Entre os 28 professores da disciplina de Sociologia licenciados na área, 25 deles utilizam o livro didático e apenas três professores afirmam não adotá-los como recurso pedagógico de aula. Essa condição é diversa quando considerados os professores sem formação específica. Nesse caso, constatou-se que dos 26 professores da disciplina 15 utilizam o livro didático e 11 não o adotam como recurso junto aos alunos nas aulas. Esse resultado parece corroborar com parte de nossa hipótese de pesquisa, considerando o fato dos professores licenciados em Ciências Sociais terem maior domínio dos princípios pedagógicos e da linguagem sociológica e, portanto, fariam uso mais frequente do livro didático.

No que se refere ao “não uso” do livro didático, destacam-se três categorias de respostas. A mais referida (6/14) foi a de “consulta para preparar aulas”, que indica o não uso dos livros didáticos de Sociologia junto aos educandos, mas o uso pelo próprio professor para fundamentar as suas aulas. Dois desses professores inclusive afirmaram que preferem mesclar os conteúdos dos livros e elaborar a sua própria apostila de ensino. Poder-se-ia dizer que esse seria um uso, mas optou-se por classificar como não uso, uma vez que o livro didático é indicado para atividades de ensino realizadas pelos alunos, o que é esperado, a partir do momento em que o livro didático tem os educandos como público-alvo prioritário.

Na mesma medida (6/14) de “não uso” do livro didático destaca-se a categoria “livros são limitados e densos”, em que os professores entrevistados avaliariam que os livros utilizam linguagem demasiadamente acadêmica, muito distante da realidade dos alunos e com textos muito longos, dificultando o seu uso, porque os alunos não gostam de ler textos longos e quando os leem, não compreendem. Essa condição foi apontada por cinco professores sem formação específica e, inclusive, por um professor formado em Ciências Sociais. Outra categoria que justifica o não uso do livro didático revelou a dificuldade do professor em com o domínio da linguagem sociológica, o que levou dois deles a não adotar o livro didático nas aulas de Sociologia no ensino médio.

No que se refere ao “uso” do livro didático, também se destacaram três categorias de respostas. A mais referida (16/40) foi para “pesquisa dos alunos”, quando os professores afirmam adotar o livro como um manual de consulta conceitual e temática junto aos

educandos. Destaca-se que de 16 professores que fazem esse uso do livro, apenas cinco possuem formação específica, e 11 não são licenciados na área. Não é necessário argumentar amplamente, mas sabe-se que, com base nas experiências de ensino consolidadas e nas OCEM-Sociologia (Brasil, 2006), a pesquisa a ser realizada nas aulas de Sociologia na escola não tem essa natureza; ou seja, o livro didático não é fonte de pesquisa escolar. A segunda categoria mais referida diz respeito ao livro didático “aplicado às aulas” (14/40). Aqui foi possível observar o uso que seria o mais apropriado do livro didático de Sociologia, quando os professores explicam a adoção do livro para subsidiar teórica e conceitualmente os debates temáticos a serem promovidos em aula, despertando a curiosidade dos educandos para examinar cientificamente, pelo olhar da disciplina, os problemas sociais. Essa forma de uso destacou-se entre 11 professores licenciados em Ciências Sociais e apenas três sem formação específica na área, mas que dominam os referenciais curriculares da área.

Uma terceira categoria de uso adequado do livro didático, destacada por nove professores com formação específica e um não licenciado na área, foi o “planejamento e estudos dirigidos”. Esses professores relatam utilizar diversos tipos de recursos didáticos nas aulas de Sociologia e reconhecem a qualidade dos livros didáticos disponíveis para a disciplina, mas preferem não fazer um uso rotineiro do livro. A opção é utilizá-los para organizar o seu planejamento de ensino e fortalecer a legitimidade da área, aplicando-os como suporte para a problematização de algumas temáticas e para exercitar a apropriação de teorias e conceitos pelos educandos. Esses professores relatam que a forma como os livros são organizados os ajudam muito na elaboração de estratégias de ensino, especialmente ao tratar de problemáticas mais sensíveis, dado o cuidado que os autores dos livros têm em sistematizar tais conteúdos.

USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS POR TIPO DE CURRÍCULO APLICADO

Se a formação do professor que ministra a disciplina de Sociologia na escola permite observar variações na frequência e na forma de uso do livro didático, essa também varia quando se observa

o tipo de concepção pedagógica adotada pelos professores (Tabela 2). Ao recorrer à caracterização do “currículo usual” concebido na disciplina Sociologia por esses 54 professores entrevistados, conforme tipologia definida anteriormente, com base em Mocelin (2021), constata-se que o livro didático é mais usado em sala de aula junto aos alunos pelos professores que adotam concepção pedagógica de tipo pragmática (92,3%) e enciclopédica (86,6%). Apenas dois de 26 professores que concebem um currículo pragmático afirmam não utilizar livro didático, por considerá-los densos demais para os alunos, e dois de 15 professores concebem um currículo enciclopédico afirmam não utilizar, embora estes consultem os livros para preparar as suas aulas.

Tabela 2 – Forma de uso (ou não uso) do livro didático junto aos educandos nas aulas segundo a caracterização do “currículo usual” concebido na disciplina Sociologia.

Formas de uso do livro didático	Currículo concebido			Total
	Pragmático	Enciclopédico	Espontaneísta	
Não usa	2	2	10	14
- Consulta para preparar aulas	-	2	4	6
- Livros são limitados e densos	2	-	4	6
- Não domina linguagem do livro	-	-	2	2
Usa	24	13	3	40
- Pesquisa dos alunos	6	8	2	16
- Aplicado às aulas	11	3	-	14
- Planejamento e estudos dirigidos	7	2	1	10
Total	26	15	13	54

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa empírica.

No que se refere à prática de um currículo espontaneísta pelo professor, a relação é inversa em relação aos dois tipos mencionados acima, ou seja, a maior parte dos professores (76,9%) afirmou não usar o livro didático para as aulas junto aos alunos. Desses, três de 13 professores que não usam livro didático em aula junto aos alunos os indicam exclusivamente para que os alunos façam pesquisa (2/13) e para o estudo dirigido de alunos que queiram individualmente aprofundar algum tema (1/13).

Entre os professores que afirmaram usar o livro didático se constatou que 14 de 40 usam os livros aplicados continuamente às aulas e junto aos alunos, embora não em todas as aulas, mas naquelas mais de cunho teórico e conceitual. Essa categoria de uso é observada com maior frequência entre os professores que adotam o currículo pragmático, seguidos dos professores que adotam o currículo enciclopédico, não tendo sido referida, como era esperado, por professores que adotam o currículo espontaneísta. Os professores que adotam o currículo enciclopédico preferem utilizar os livros didáticos para que os alunos realizem pesquisa nos livros (8/15). Essa não é exatamente a natureza da prática da pesquisa escolar que se almeja para as aulas de Sociologia no ensino médio. Porém, essa pesquisa bibliográfica condiz com uma concepção de currículo enciclopédico, mais baseado no estudo da história das Ciências Sociais e de teorias, conceitos, autores e temas da Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Deve-se considerar que existe uma correlação positiva entre as variáveis “formação inicial dos professores (licenciados/não licenciados em Ciências Sociais)” e “tipo de concepção pedagógica concebida no currículo aplicado pelo professor (pragmático, enciclopédico e espontaneísta)”, conforme apontado no estudo preliminar (MOCELIN, 2021), que explorou grande parte dos dados da pesquisa empírica também mobilizada no presente estudo. De toda forma, cabe também destacar que, mesmo havendo uma tendência, nem todos os professores licenciados em Ciências Sociais adotam um currículo pragmático, assim como nem todos os professores sem formação específica adotam o currículo espontaneísta. Então, afirmar que os professores não licenciados usam mais o livro didático em sala de aula junto aos alunos, para compensar sua falta de especialidade na área, ou que os professores com formação específica usam os livros, mas acabam optando por outras metodologias mais ativas e centradas no aluno, são observações limitadas e superficiais.

No caso da amostra observada na presente pesquisa, os professores que mais usam os livros didáticos junto aos alunos e os aplicam em aula são aqueles que adotam uma concepção pragmática de currículo na disciplina de Sociologia no ensino médio, independente da sua formação ser ou não na área, embora o livro também seja mobilizado pelos professores que concebem o currículo de forma

enciclopédica, mesmo que a formação inicial dos professores que ministram aulas de Sociologia no ensino médio atue como variável interveniente nessa relação. Os dados empíricos da presente pesquisa não corroboram com a especulação de certos críticos do livro didático, conforme destacado por Munakata (2012), de que os livros didáticos servem como muletas para professores mal preparados. Pelo contrário, as evidências da presente pesquisa revelam que os professores mais qualificados são os que efetivamente fazem o melhor uso do livro didático junto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar por meio da pesquisa empírica que a frequência e a forma do uso do livro didático variam conforme a formação de origem dos professores e o tipo de currículo que aplicam na escola. Essa constatação ocorre por tendência, não necessariamente por unanimidade, dentro dos grupos observados. A maior frequência de uso e a maior centralidade do livro didático, no que se refere ao escopo do planejamento pedagógico que os professores elaboram para preparar as suas aulas, ocorrem entre aqueles não formados na área e entre aqueles adeptos do “currículo academicista”, voltado ao ensino de conceitos e preocupados com o domínio da linguagem sociológica, por parte dos alunos.

Já o maior uso do livro didático de Sociologia junto aos educandos nas aulas ocorre pelos professores com formação específica e que adotam os currículos de tipo “pragmático” e “academicista”. Entre os que adotam o “currículo pragmático” o livro é aplicado como recurso dinâmico de apoio às aulas, destacando sua importância e relevância para apresentar teorias, manipular conceitos e aprofundar temas, mas não o tomam rotineiramente, como uma apostila de aula. Não se trata, portanto, do mero uso do livro didático junto aos alunos, mas de sua aplicação didática às aulas. Nesse sentido, demonstram estar atentos para não “engessar” os conteúdos, preocupados com uma Sociologia mais prática e útil na escola, e não com sua reprodução bacharelesca. O livro didático seve mais como um guia pelas Ciências Sociais, mapeado caminhos por onde os educandos podem explorar novos conhecimentos e desenvolver

plenamente “habilidades e hábitos intelectuais” típicos das Ciências Sociais.

Constatou-se também que são os professores que concebem e aplicam uma concepção de “currículo espontaneísta” que efetivamente dão menor relevância ao livro didático, não o usam em aulas ou fazem menor uso do mesmo, inclusive alguns os menosprezam como recurso pedagógico, argumentando haver descompasso entre a linguagem desses manuais e a realidade do aluno; e quando os utilizam, os adotam como material para seu próprio estudo e preparação de suas aulas. Não se pode, contudo, dizer, que tais professores não estejam empenhados em desenvolver “habilidades e hábitos intelectuais” juntos aos alunos, apenas se evidencia que não têm os livros didáticos da área como aliados nesse processo.

Pode-se afirmar que a hipótese que orientou o presente estudo e que tomou por base que a formação específica dos professores na área é determinante para que ocorram formas mais qualificadas de uso do livro didático, nas práticas de ensino da Sociologia na escola, foi quase que integralmente aceita. No que se refere a essa assertiva em especial, destaca-se, contudo, que não se pode negar que há professores não formados na área que também fazem uso adequado e aplicação embasada do livro didático nas aulas de Sociologia, mesmo que em uma proporção significativamente menor. De toda forma, os dados da pesquisa indicam que outras variáveis intervêm nessa relação, aspectos que merecem atenção.

Embora a pesquisa tenha demonstrado que a formação específica do professor em Ciências Sociais amplia o reconhecimento que ele faz da importância do livro didático, proporcionando o domínio de seu uso e estimulando a sua adoção como recurso pedagógico aplicável às aulas, junto aos educandos, a pesquisa também permitiu constatar que a concepção pedagógica de currículo adotada pelo professor tem impacto ainda maior sobre a frequência e o uso embasado do livro didático em aula. Assim, não se trataria exclusivamente de formação específica em Ciências Sociais, mas da forma como o professor concebe e planeja pedagogicamente o currículo, em sintonia com as diretrizes e referenciais curriculares consagrados na área, que ampliaria a frequência do uso do livro didático e que melhor promoveria a aplicação do livro nas aulas de Sociologia no ensino médio.

Por fim, cabe destacar que os livros didáticos estão sendo mais utilizados nas aulas de Sociologia junto aos alunos, sobretudo, pelos professores com formação específica nas Ciências Sociais e que concebem e aplicam uma concepção de currículo de tipo pragmática. Mesmo considerando o limitado alcance da amostra mobilizada na pesquisa, em termos de volume e espaço, os achados do estudo provocam novos questionamentos, a serem explorados em pesquisa de maior escala e amplitude. Um fato a ser explorado se sustenta na constatação preliminar de que quanto mais imerso no campo e qualificado é o professor, mais o livro didático aparece como aliado no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na qualidade do ensino. Considerando que professores desse perfil, por suposto melhor preparados para ministrar a Sociologia na escola, são os que efetivamente estão reconhecendo a importância do uso do livro didático nas aulas e junto aos educandos, então, não se pode menosprezar a qualidade que as obras didáticas de Sociologia vinham até então atingindo, superando qualquer especulação de que esses manuais não passariam de produtos alinhados a algum discurso político e ideológico ou de mercadorias ou enlatados desprezíveis, que viriam a ser mais acionados por professores desenraizados do campo, não licenciados na área e menos imersos. Outro fato a ser mais bem investigado é em que medida e por que ainda existe certo preconceito com o livro didático por parte de professores, especialmente entre aqueles que concebem e planejam o currículo de forma mais espontânea, haja vista que, em tempos de ataques à ciência e à Sociologia, esse recurso pode ocupar papel de destaque em nossa defesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas tecnologias. Coordenando por Amaury Cesar Moraes, Nelson Dácio Tomazi e Elisabeth da Fonseca Guimarães. Brasília: Ministério da Educação/SEB/MEC/DPEM, 2006.

HANDFAS, A. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de Sociologia? In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Orgs.). **Rumos da Sociologia no ensino médio:** ENASEB2015, Formação

de professores, PIBID e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2016. pp. 131-142.

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. Palestra proferida em 1985. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, 2011.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 45, n. 1, pp. 45-61, 2014.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MAÇAIRA, J. P. O ensino de Sociologia e o livro didático. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P (Orgs). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020. pp. 210-214.

MELO, Valci. Os Livros Didáticos de Sociologia e os Sentidos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, vol.1, n.1, p. 109-12, jan./jun., 2017.

MOCELIN, D. G. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. **Latitude**, Maceió, v.15, edição especial, p.62-89, 2021.

MOCELIN, D. G. O ensino de Sociologia e o seu campo. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P (Orgs). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020. pp. 57-62.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MORAES, A. C. O ensino da Sociologia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P (Orgs). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020. pp. 259-264.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA E AS POSSIBILIDADES DE INTERCÂMBIOS ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES PROJETO DE VIDA E SOCIOLOGIA

Raquel Vasconcelos dos Santos Neta

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se encontra em andamento e surgiu do contexto de incertezas quanto à permanência da Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio no estado da Bahia, com a implementação da Lei Nº. 13.415/17, e das minhas inquietações enquanto professora de Sociologia e de Projeto de Vida em um colégio da rede pública estadual.

No estado da Bahia, o Novo Ensino Médio foi implantado em 565 escolas públicas estaduais no ano de 2020 e com a reformulação curricular, o componente Sociologia teve uma perda significativa, passando de 5 aulas semanais para 3, uma em cada série do ensino regular dos anos finais da educação básica. Diante dessa realidade, professores(as) de Sociologia passaram a complementar a sua carga horária com a eletiva Projeto de vida. Portanto, esse trabalho parte dessa realidade e tem por objetivo analisar as possibilidades de diálogos ou complementariedades do projeto de Vida e da Sociologia no currículo das 1 séries do Ensino Médio, a partir da análise de quatro livros didáticos de Projeto de Vida, aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Com a pandemia da Covid-19 as aulas foram suspensas em toda a rede pública estadual baiana, e o ensino remoto ficou a cargo

de iniciativas de algumas escolas, sem uma determinação ou obrigatoriedade por parte da Secretaria Estadual de Educação durante o ano de 2020. As aulas retornaram em março de 2021 na modalidade de ensino remoto, no formato de *continuum* curricular, ou seja, duas séries em um único ano, para contemplar a carga horária não realizada em 2020.

Portanto, de acordo com o Protocolo da Educação para o ano letivo 2020–2021, disponibilizado pela Secretaria de Educação da Bahia¹ a carga horária no Ensino Médio regular será de no mínimo 1500 horas (700 horas para 2020 e 800 horas referentes ao ano letivo de 2021).

Ainda segundo esse documento, “os planos de ensino são organizados a partir das aprendizagens essenciais não construídas ou não consolidadas em 2021, com avaliações contínuas e apoio pedagógico” (BAHIA, 2021, p.4). Na prática ficará na incumbência do(a) professor(a) fazer a seleção dos conteúdos “essenciais”.

Nesse *continuum* curricular os estudantes tiveram progressão automática para a série seguinte ao qual estavam matriculados no ano de 2020. Os estudantes que cursavam a 1ª série do Ensino Médio na rede pública progrediram para a 2ª série e com isso passaram a seguir a matriz curricular anterior a reforma do Ensino Médio, sem a eletiva Projeto de Vida, nas 565 escolas pilotos, já que a implementação da nova matriz curricular seria progressiva começando com as primeiras séries do Ensino Médio.

Mas a forma como foi implantada essa reforma, sem um diálogo com os profissionais da educação e suas representações sindicais, sem capacitação dos(as) professores(as), a também a falta de estruturação prévia das escolas para atender às mudanças, tem gerado críticas e incertezas por parte de educadores(as) e demais profissionais da educação.

Tais modificações fizeram também com que a proposta de efetivar ou experimentar na minha prática pedagógica em sala de aula, as possibilidades de intercâmbios ou interdisciplinaridade desses componentes, fosse adiada e transferida para as novas turmas que ingressarão no Ensino Médio.

1 Protocolo disponível no endereço: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/protocolo-ano-letivo>. Acessado em 02 de junho de 2021.

E como ficou a matriz curricular no Ensino Médio regular no estado da Bahia e o lugar que a Sociologia passou a ocupar? No final do ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia divulga uma matriz curricular para a implantação do novo Ensino Médio na rede estadual de ensino. Nessa proposta, a carga horária de Sociologia teve uma redução de 60%, passando de cinco aulas semanais para somente duas aulas semanais na 2ª série do Ensino Médio.

Menos aula significa comprometimento do trabalho do(a) professor(a) que não conseguirá trabalhar adequadamente os conteúdos propostos e esperados desse componente curricular; significa a complementação da carga horária com outras disciplinas; mais turmas; diminuição da valorização social da disciplina e da procura por cursos de licenciatura nessa área. (DURÃES, 2018)

Após pressão, passeatas, reuniões e lutas, a redução foi atenuada para três aulas em todo o Ensino Médio, uma aula em cada série (SEC-BA, 2019), (BODART et al, 2021), (SANTOS NETA, 2020). E nesse processo de luta, a participação da ABECS-Bahia (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) foi de fundamental importância para minimização das perdas de carga horária do componente Sociologia.

Pode-se dizer que no Estado da Bahia existe hoje um movimento de defesa da Sociologia escolar fortalecido pela adesão crescente de filiados dos diversos segmentos: professores (as) de Universidades públicas Federais e Estaduais; de Institutos federais, pesquisadores e pesquisadoras sobre o Ensino de Sociologias, professores e professoras da Educação Básica; estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, estudantes de pós-graduação.

DESENVOLVIMENTO

Diante de um cenário de mudanças e enfrentamentos, nós professoras e professores de Sociologia precisamos estabelecer estratégias e demarcar cotidianamente “os lugares” da Sociologia na escola e no currículo, mostrando ainda as potencialidades que esse componente tem de interlocuções com outros componentes curriculares. A complementação da carga horária com Projeto de Vida, por exemplo, vai nessa direção de repensar ou replanejar as

práticas pedagógicas e metodológicas, de maneira interdisciplinar, sem com isso desprezar as especificidades de cada componente.

Antes de pensar e planejar as aulas com foco na interdisciplinaridade, é necessário ainda conhecer os objetivos dos dois componentes nessa etapa de ensino. Portanto, um objetivo da Sociologia estaria em uma maneira de se estabelecer “ajustamentos e controles sociais conscientes”, preparando as novas gerações para o enfrentamento e as necessidades que o desenvolvimento da sociedade impõe como analisa Florestan Fernandes (1955, p. 92-93). Para que o estudante compreenda o porquê das coisas a sua volta, e o seu papel enquanto cidadão/cidadã, e protagonista dos processos de transformações sociais.

Segundo defendia Florestan Fernandes em 1954, a Sociologia tem a capacidade de fornecer ou proporcionar aos estudantes,

[...] um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social” [...] estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES, 1955, p. 92-93).

A Sociologia escolar deve, portanto, ofertar instrumentos de análise objetiva da realidade social para que os educandos compreendam o porquê das coisas à sua volta, e o seu papel enquanto cidadão, ator, e protagonista dos processos de transformações sociais. E aqui pode-se fazer uma ponte com o pensamento de Bauman (2015), quando afirma que a tarefa ou vocação da Sociologia é fornecer orientações em um mundo reconhecidamente em mudança.

Vivemos na Era do “interregno” onde as relações sociais são fluidas, os velhos modos de agir deixam de funcionar. Nesse sentido, parece que a missão do ensino de Sociologia se torna cada vez mais necessária para entender essa Era, e fornecer elementos para que as pessoas possam fazer as suas escolhas de maneira mais “conscientes” (BAUMAN, 2015). A Sociologia deve promover o pensamento crítico e a formação integral do ser humano mais tolerante, que saiba conviver com as diferenças, que exerça a cidadania de fato, que

esteja mais preparado para atuar politicamente na sociedade. É papel da Sociologia promover também a desnaturalização e o estranhamento. Quando isso acontece há o reconhecimento da importância do conhecimento sociológico. (SANTOS NETA, 2020).

No que se refere ao Projeto de Vida, a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, traz na competência 6 que os estudantes deverão adquirir conhecimentos e experiências que lhe possibilitem vincular o exercício da cidadania a construção dos seus projetos de vida, o que mostra as possíveis interlocuções entre a Sociologia o Projeto de Vida. De acordo com a BNCC, os estudantes devem,

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2019, p. 11)

Nessa direção, a Lei Nº 13.415/17 no Art. 35-A, inciso 7º, estabelece que os currículos “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida”. (Brasil, 2017) Devem ser, portanto, reformulados para atender as demandas da sociedade cada vez mais complexa, e fornecer instrumentos para que os jovens possam construir os seus projetos de vida.

Para William Damon (2009), psicólogo e pesquisador da construção dos “projetos vitais” dos jovens, como ele nomeou, é necessário construir ou desenvolver uma cultura de projetos vitais para todos os jovens. Segundo ele, “o projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. (DAMON, 2009, p. 53) Ou seja, o projeto vital vai além de um mero objetivo, são escolhas mais estáveis, que podem trazer um sentido à vida, motivar para aprendizagem e realização, e envolve algo maior do que a satisfação de desejos pessoais, é um projeto que impacta de modo positivo o mundo em volta, é individual e ao mesmo tempo social.

De acordo com Damon (2009),

[] o projeto vital é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com outros. É fruto da reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa. Quando um projeto de vida está totalmente formado, reflete tanto aspirações genuínas do eu quanto necessidades práticas do mundo além do eu. (DAMON, 2009, p.173)

Os projetos são influenciados pelo meio no qual o jovem estudante está inserido, nas suas condições materiais de existência, influenciados também pelo contexto socioeconômico mais amplo. Portanto, para se trabalhar os projetos de vida com os estudantes deve-se levar em conta os fatos micro e macro, se desvencilhando do predomínio da Psicologia nessa abordagem. É importante perceber que os fatores socioeconômicos são primordiais e devem ser levados em conta na construção e possibilidade de implementação clara dos projetos de vida construídos pelos estudantes.

Nesse sentido, a Sociologia tem grandes contribuições a dá para tornar essa discussão mais ampla e completa, pois oferece ferramentas, e teorias para que o estudante tenha uma análise mais crítica da realidade social, compreendendo que as trajetórias individuais estão interligadas ao contexto social, aos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. A contribuição da Sociologia está na sua atribuição de ser capaz de possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica por meio dos processos de estranhamento e desnaturalização.

Quando coloco que os projetos de vida são influenciados por fatores internos e externos, não significa desestímulo ou um engasgamento dos estudantes frente as dificuldades ou desigualdades socioeconômicas para empreender os seus projetos. Mas que eles compreendam que os fenômenos sociais são construídos e, portanto, podem ser desconstruídos, e entendam também o seu papel na sociedade enquanto sujeitos sociais e de direitos.

Em minha pesquisa de mestrado desenvolvida com jovens estudantes da rede pública estadual da Bahia, que tinha por objetivo compreender as representações sociais que os mesmos construíam a respeito do componente curricular Sociologia, foi observado, na visão dos alunos, que os conhecimentos sociológicos proporcionam

uma capacidade maior de resolução de problemas em comparação a quem não tem acesso a esses conhecimentos, como é possível verificar na fala do(a) estudante abaixo:

ID: Acho que o que mais se aplica é que, muitas pessoas assim mais velhas por falta de conhecimentos, olhar crítico quanto em aspectos que a Sociologia abrange como direitos, deveres, pecam muito no decorrer de suas vidas por não ter esse conhecimento, então a pessoa que já tem esse conhecimento tem mais facilidade de resolver situações que ela possa vir a ter futuramente. (Estudante, GD-01; 2019) (SANTOS NETA, 2020, p. 120)

As representações sociais dos estudantes nas discussões em grupo sobre a Sociologia indicaram o reconhecimento e importância dela para o convívio em sociedade, para compreender melhor o meio em que vivem, as questões sociais mais amplas, e o respeito ao outro.

Ainda como resultado da minha pesquisa de mestrado, foi possível verificar por meio da análise de conteúdo das falas dos estudantes nos grupos de discussão², que o processo de estranhamento está presente nas falas dos(as) estudantes ao serem instigados a falarem sobre quais são as contribuições da Sociologia, uma vez que 97% dos estudantes que responderam ao questionário³ afirmaram que os conhecimentos próprios da Sociologia são importantes no processo educativo deles. Como mostra a fala da estudante a seguir:

GL: É uma matéria (a Sociologia) que nos ajuda a conviver em sociedade.

PD: Assim, acho que mais sobre a conviver em sociedade porque a gente passa por situações que às vezes a gente não se pergunta o porquê disso né, sobre o bullying tipo porque que acontece, quando a gente é criança a gente não se pergunta muito e aí a gente

2 Para compreender como funciona a metodologia de pesquisa de grupos de discussão utilizei autores como Weller (2006; 2013) e Meinerz (2005; 2011) utilizarem a metodologia dos grupos de discussão em estudos com jovens.

3 Utilizei nessa pesquisa uma associação entre os métodos quantitativo e qualitativo. Na primeira fase, apliquei questionários a 140 estudantes que cursavam a 3ª série do Ensino Médio, em duas escolas públicas da região Centro-Norte da Bahia.

começa a aprender a conviver em sociedade a entender mais e começa a entender mais sobre alguns problemas que vai aparecendo pra gente. A Sociologia nos ensina a saber o que está acontecendo, como você pode resolver (Estudante, GD-01; 2019). (SANTOS NETA, 2020, p. 119)

Além da Sociologia contribuir no processo de interação social, na fala da estudante acima, ela traz o conhecimento das causas de situações ou problemas sociais do contexto vivenciado e a compreensão dela enquanto sujeito social, cidadão que tem a possibilidade de interferir no curso dos acontecimentos, como sujeito ativo na sociedade, quando coloca que “A Sociologia nos ensina a saber o que está acontecendo, como você pode resolver”.

Outro elemento importante para se pensar o Projeto de Vida e Sociologia é colocado por Hanna Danza, uma das autoras de um dos livros didáticos selecionados, estudiosa da temática, na sua tese de doutorado, intitulada **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores** (DANZA, 2019). A pesquisa que ela realizou com 130 jovens do Ensino Médio, em duas escolas da cidade de São Paulo, mostrou que a construção de um projeto de vida pode não ser um processo linear, podem ser elaborados e reelaborado em qualquer tempo. Mostrou ainda que quando os jovens foram orientados no processo de construção de seus projetos de vida, isso resultou na elaboração de projetos mais complexos e com compromisso social. (DANZA, 2019, p. 31) O que evidencia a importância desse componente curricular no Ensino Médio.

E em termos dos conteúdos, como a Sociologia pode dialogar com o componente Projeto de Vida? Para tentar analisar essas possibilidades, trago as análises iniciais de quatro obras de Projeto de Vida aprovadas pelo PNLD- Plano Nacional do Livro Didático, a serem entregues às escolas no ano de 2022.

Para selecionar as obras a serem analisadas, utilizei como critério a primeira triagem feita pelas professoras de Projeto de Vida na escola em que leciono, para a escolha posterior da primeira e segunda opção das obras a serem adotadas na escola.

Portanto, foram 4 obras escolhidas:

- DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antônio Morgado da. **Projeto de Vida: Construindo o futuro**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- ALCHORNE, Isabela; CARVALHO, Sofia. **#Vivências**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2020.
- MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e Construir: Projeto de Vida**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.
- FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, Sentir e Agir**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

Nessa primeira etapa realizei os primeiros levantamentos sobre os conteúdos dessas obras e as informações sobre a trajetória acadêmica dos (as) autores (as). Posteriormente darei continuidade a esse trabalho com a análise dos conteúdos dessas obras por meio da técnica de análise de conteúdo elaborada por Laurence Bardin (2016). Para essa autora, a análise de conteúdo é definida por “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p.48). Pode ser utilizada para análise dos dados tanto em pesquisas quantitativas como qualitativas.

Dos sete autores das obras selecionadas, quatro possuem formação em Psicologia, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 01- Formação dos(as) autores(as) das obras selecionadas

Obras	Formação dos Autores
Projeto de Vida: Construindo o futuro	Doutora e mestre em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com estágio na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Professora da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio da rede particular durante 5 anos.
Projeto de Vida: Construindo o futuro	Doutor e mestre em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com estágio e pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona. Professor da Educação Básica por mais de dez ano

Obras	Formação dos Autores
#Vivências	Bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua em associação socioeducativa que propõe ações de desenvolvimento e habilidades socioemocionais e aprendizagem solidária a jovens de escola públicas e privadas.
#Vivências	Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. Atua em associação socioeducativa que propõe ações de desenvolvimento e habilidades socioemocionais e aprendizagem solidária a jovens de escola públicas e privadas.
Caminhar e Construir: Projeto de Vida	Bacharel em Psicologia e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador educacional e pedagógico.
Caminhar e Construir: Projeto de Vida	Bacharel e licenciado em Geografia e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador pedagógico do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio. Atuou como professor da Educação Básica e do Ensino Superior.
Pensar, Sentir e Agir	Psicólogo formado pela Universidade Paulista (UNIP), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Psicoterapeuta e palestrante.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

É possível verificar uma predominância da área da Psicologia na construção das obras de Projeto de Vida, e o aprofundamento dessa pesquisa mostrará se há implicações na forma como os autores abordam os conteúdos, temáticas, e metodologias nas obras, tomando como base a variável formação.

Como recorte dessa pesquisa, só irei analisar os conteúdos ou temáticas destinadas à 1ª série do Ensino Médio, pois inicialmente apenas as turmas dessa série terão o componente Projeto de Vida, que será implantado gradualmente⁴.

⁴ No estado da Bahia o Projeto de Vida já foi implantado, mas a proposta é de até 2023 será implantado em caráter obrigatório em toda rede.

O Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017 torna obrigatório que o Projeto de Vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas, não necessariamente em formato de componente curricular, e as atividades poderão ser trabalhadas de modo integrado e transversal.

Cada sistema de ensino/escola definirá como será feita no currículo a instrumentalização para a construção dos projetos de vida dos estudantes, levando em consideração as especificidades locais, assim como fará a escolha dos(as) professores(as) responsáveis por ministrar e/ou planejar as atividades, podendo eles ou elas serem de qualquer área. A definição da carga horária também ficará a cargo de cada sistema de ensino/escola. Na escola em que eu leciono, a matriz curricular do ensino médio regular, destinou duas aulas semanais desse componente em cada série, totalizando assim seis aulas semanais, o que representa o dobro da quantidade de horas-aulas de Sociologia. Portanto, é um campo aberto para a Sociologia.

Segundo a BNCC, com relação aos projetos de vida e o papel da escola estabelece que,

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (Brasil, MEC, 2018, p. 472)

A BNCC traz a definição de que o projeto de vida é uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), sem desconsiderar os contextos culturais e os condicionantes sociais. São conceitos/temáticas/teorias que a Sociologia escolar já desenvolve, além de outros conceitos como, “indivíduo, sociedade, trabalho,

produção, classe social, poder, ideologia, cultura, mudança social, e etc”. (BRASIL, 2008, p. 119)

Na tabela abaixo, trago os conteúdos/temas somente da parte destinada à 1ª série, das obras selecionadas, uma vez que são volumes únicos para as três séries. Essas obras são organizadas com base em três dimensões: 1. Autoconhecimento ou dimensão pessoal; 2. A interação com o outro ou dimensão interpessoal e cidadão; 3. Dimensão Social e Profissional. Cada uma dessas dimensões trabalhadas em uma série. Cada livro didático analisado está dividido em três capítulos ou partes, um/uma para cada série.

Tabela 2 – Conceitos e temas que aparecem nos livros didáticos selecionados de Projeto de Vida, destinados à 1ª série do Ensino Médio.

OBRAS	TEMAS
Projeto de Vida: Construindo o futuro	Ser , Quem é você?, personalidade, valores, autoconhecimento. Conviver , Quem você quer por perto?, relações interpessoais, família. Fazer parte , experiência, ressignificação, escola
#Vivências	Quem sou eu e como me vejo?; Autocuidado; autoestima; identidade; história de vida; herança; valores; território e identidade; Família e escola.
Caminhar e Construir: Projeto de Vida	Autoconhecimento; minhas escolhas; família e formação do indivíduo; Habitus; Papéis sociais; mulheres, homens e o trabalho; Emancipação feminina no mercado de trabalho; Juventudes; o que o mundo espera dos jovens; transição e desafios para a fase adulta; ritos de passagem.
Pensar, Sentir e Agir	Identidade e propósito; Autoconhecimento; Personalidade e virtudes; Inteligência emocional; Autoconfiança; Ansiedade e estresse; Relações interpessoais; Felicidade; Bem-estar e realização; Autonomia; Adaptabilidade; Autoconsciência

Fonte: Elaboração própria, 2021.

De acordo com esse levantamento, a obra que mais se aproxima do campo da Sociologia e da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é a “Caminhar e Construir: Projeto de Vida”, da editora Saraiva. O fato de um dos autores ser licenciado em Geografia pode ter influenciado ou direcionado a interlocução com essa área.

Contudo, é importante ressaltar que na unidade curricular Projeto de Vida, são mobilizadas competências de diversas áreas, não se inclui em uma área específica. Dentre as competências gerais da Educação Básica, as competências 6 e 7 recebem maior destaque nessas obras.

Na obra “Caminhar e Construir: Projeto de Vida”, da editora Saraiva, as temáticas são trabalhadas com o uso de gráficos e tabelas que mostram por exemplo a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, e o número de estudantes matriculados no ensino superior no Brasil. Outros recursos didáticos explorados nessa obra são as charges e tirinhas, além de trechos de obras literárias. Há referência direta à Antropologia na seção Diferentes culturas, diferentes rituais (p. 69). Traz também trechos de textos da antropóloga Regina Novaes, para tratar da temática Juventudes, cidadania e participação (p.57); e da socióloga Maria Helena Olívia Augusto, na seção Juventude e legado social (p.58). (MELLER; CAMPOS, 2020).

Portanto, aborda temáticas que a Sociologia já trabalha, tais como sociedade e trabalho, cidadania, Juventudes, cultura, identidade, o papel das instituições sociais (como por exemplo a escola e a família) na construção da identidade, e desigualdades sociais.

A obra #Vivências traz também muitos gráficos que podem gerar debates importantes tanto nas aulas de Sociologia, quanto nas de Projeto de Vida, ou até mesmo em atividades ou projetos interdisciplinares. Como por exemplo, no capítulo 1, seção “Ensino Médio para quê?” (p.16), traz os dados de uma pesquisa realizada com 1.350 jovens de 15 a 19 anos que estavam cursando o Ensino Médio, em 2017, em diversas regiões do Brasil, para saber desses jovens o objetivo de estarem na escola, e as principais dificuldades para continuar os estudos, segundo o gênero. Essa temática continua no capítulo 2, da unidade I, relacionando o acesso a educação às desigualdades sociais (econômicas e raciais); e no capítulo 1 da unidade 4 (p.62), onde trata das relações sociais na comunidade escolar, com uma citação da socióloga Mirian Abramovay. (ALCHORNE; CARVALHO, 2020).

Aborda ainda a influência do território na construção das identidades, a comunidade, os valores e a cultura, necessários para que os estudantes compreendam que construir um projeto de vida é algo mais amplo do que “eu posso, eu consigo”, “basta querer e correr

atrás”; e que as identidades são construídas socialmente ao longo dos processos de socialização.

As duas últimas obras: Projeto de Vida: Construindo o futuro; e Pensar, Sentir e Agir, apresentam um viés voltado para a área da Psicologia por serem produzidas somente por psicólogos. Mas não significa impossibilidades de intercâmbios com a Sociologia, pois trazem em suas temáticas questões sobre identidade, família, escola e comunidade. (DANZA; SILVA, 2020) (FRAIMAN, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esta pesquisa ainda se encontra em andamento, novas análises mais aprofundadas ainda são necessárias, inclusive, com experiências práticas de sala de aula, com a construção de algumas sequências didáticas e projetos interdisciplinares entre a Sociologia e o Projeto de Vida, no decorrer dessa pesquisa. No entanto, as discussões e reflexões levantadas já apontam que é possível estabelecer esse diálogo, que se apresenta como uma alternativa para o professor(a) diante da perda de horas-aulas na nova matriz curricular para o Ensino Médio no estado da Bahia.

Os conhecimentos próprios das Ciências Sociais podem contribuir com o processo de construção dos projetos de vida dos jovens estudantes, oferecendo ferramentas para o desenvolvimento do senso crítico, da cidadania, compreender melhor as relações entre indivíduo e sociedade, os processos de socialização e controle social, as questões sobre identidade, desigualdades sociais, entre outros conceitos/temas.

Portanto, abre-se um leque de possibilidades de intercâmbios entre esses dois componentes na nova matriz curricular do Ensino Médio, não só da Sociologia para como o Projeto de Vida, mas também o contrário. Pode-se analisar em outras pesquisas, e na própria experiência cotidiana de sala de aula como o Projeto de Vida pode contribuir com a Sociologia, principalmente no aprofundamento do debate da relação indivíduo e sociedade.

Nesse sentido, os livros didáticos de Projeto de vida podem ser utilizados e explorados a partir de um novo olhar, sem com isso sobrepor um componente ao outro, e sem considerar os objetivos propostos em cada um desses componentes. Não significa

portanto uma apropriação das aulas de Projeto de Vida para a Sociologia, mas sim estabelecer caminhos possíveis de trocas e complementariedades.

Os resultados desse trabalho têm o propósito de auxiliar a prática pedagógica de professores e professoras de Sociologia que lecionam Projeto de Vida, instigar o debate a respeito dos impactos da reforma do Ensino Médio para o componente curricular Sociologia, e pensar estratégias. Para além disso, perceber “os lugares”, no plural mesmo, da Sociologia na escola.

REFERÊNCIAS

ALCHORNE, Isabela; CARVALHO, Sofia. **#Vivências**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2016.

BRASIL. **LEI Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 3 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vol. 03; Brasília; 2008.

BODART, Cristiano das Neves (org.) et al. ON-ABECS. Observatório da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. A Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia, **Relatório N.1. NOV. 2020**. -1. ed. Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/on-abecs/article/view/313> Acesso em: 03 de jun. 2021.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida:** como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, H. C. Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. (tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/publico/HANNA_CEBEL_DANZA.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2021.

_____. SILVA, Marco Antônio Morgado da. **Projeto de Vida: Construindo o futuro**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

DURÃES, Bruno José, R. A licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. **Cadernos da Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais**. Vol.2, n.1, p. 92- 114, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira**. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Anais... São Paulo, 1955, p. 89- Disponível In: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/sbs1954_08-Comunica%C3%A7%C3%A3o4.pdf. Acessado em fevereiro de 2018.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, Sentir e Agir**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso: 24 Maio 2018.

_____. **Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola:** um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. (tese de doutorado) Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4482/000501742.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acessado em 03 de fevereiro de 2020.

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e Construir: Projeto de Vida**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso: 28 Maio 2018.

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SANTOS NETA, Raquel V. dos. **As representações sociais de jovens estudantes sobre o ensino de Sociologia: reflexões acerca das relações entre juventudes, escola, e o ensino de Sociologia**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia (PROFSOCIO), Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF, 2020.

SEC-Bahia. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Orientador Rede Pública de Ensino, Novo Ensino Médio Bahia**. 2020. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2020.

FORMANDO-SE NA CONTRAMÃO: A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES EGRESSOS

Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima
Nandhara Bezerra da Silva
Edneide Elisbão

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto de redução dos investimentos públicos em educação, ocorre o recrudescimento do discurso sobre a suposta inutilidade das ciências humanas. As ciências sociais e a filosofia são muitas vezes destacadas como diletantismo incapaz de gerar profissionais produtivos ou mesmo de impulsionar a empregabilidade – o que seria especialmente grave em universidades nordestinas. Resistindo a isso, associações profissionais e docentes apontam a relevância da formação na área, a importância desses profissionais em diversos campos de atuação e a demanda reprimida por professores formados especificamente nessas disciplinas na educação básica.

Mas, afinal, quais devem ser os critérios para a abertura ou fechamento de um curso universitário? Quais são os objetivos do ensino superior? Quais devem ser os compromissos da universidade pública? Como devem ser traçadas as relações entre a formação acadêmica, as demandas de mercado e as necessidades sociais? Essas são questões de fundo nos debates sérios sobre a pertinência dos cursos de ciências humanas em geral e, ao refletir sobre elas, é preciso que se leve em conta um elemento central para tais avaliações: os estudantes, suas trajetórias, aspirações e avaliações sobre o ensino superior. É justamente esse o foco desta pesquisa, elaborada

com o objetivo de avaliar as potencialidades e limitações de um curso que vai na contramão da lógica expressa pelos responsáveis pelo MEC e pelo presidente Jair Bolsonaro: a licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no campus Sumé, no Cariri paraibano.

Inaugurado em 2009, o CDSA fez parte da política de expansão e interiorização das universidades brasileiras, visando a promover o desenvolvimento sustentável e combater a exclusão educacional (UFCG, 2008). O campus oferece cursos de graduação voltados para a área de tecnologia do desenvolvimento (engenharia de produção, engenharia de biosistemas, engenharia de biotecnologia e bioprocessos) e para a educação (licenciaturas em ciências sociais e em educação no campo), além do tecnólogo em gestão pública. Conforme apontado por Andreza Silva (2018), a inserção desta unidade formativa na região do Cariri possibilitou aos filhos dos trabalhadores rurais e assalariados a adentrarem no ensino superior. No que tange ao curso de Ciências Sociais, a autora relata que “o campus veio com o intuito de transformar profissionalmente e intelectualmente a realidade da região” e a vida destes estudantes.

Neste trabalho, a partir de um mapeamento das trajetórias de egressos da licenciatura em ciências sociais, procuramos analisar os impactos do curso em suas vidas e na região. Dado que a educação não tem como único objetivo preparar para o trabalho, procuramos considerar, para além da empregabilidade na área, outros impactos possíveis da licenciatura, tanto na vida profissional de maneira mais ampla quanto nas relações interpessoais e comunitárias. Para tanto, mais que dados socioeconômicos e profissionais durante e após o curso, buscamos acessar outros aspectos da experiência desses licenciados, bem como a avaliação deles sobre a aderência de tal formação ao contexto do Cariri e às suas aspirações pessoais e profissionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da análise de dados do INEP sobre concluintes nos cursos de licenciatura ao longo de 20 anos, Pinto (2014) procurou explicar por que, em todo o país, faltam professores habilitados para atuar em várias disciplinas. Os resultados apontaram que, com exceção

de física, o número de licenciados em todas as áreas ultrapassava o número de vagas de trabalho em escolas. No caso específico da sociologia, por exemplo, para cada vaga disponível havia 1,9 licenciados. Isso levou à conclusão de que o problema não está na falta de profissionais habilitados, mas na migração para outras áreas após a formação (PINTO, 2014). Entre as causas, o destaque são as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração diante da jornada de trabalho semanal.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professores das redes estaduais com o ensino superior completo têm a carga horária média 29,6h semanais, com salário de R\$4.425,00. Esses números sofrem variações bastante díspares quando se considera os diferentes estados da federação. Dentro do Nordeste, por exemplo, a variação vai da carga horária 31,8h com média salarial de 2.322,30 reais em Alagoas até as 24,5h e 6.248,95 no Maranhão (BRASIL, 2020; BRASIL, 2021a).

A falta de docentes adequadamente formados atuando nas escolas, portanto, não é algo a ser resolvido apenas a partir da ampliação a oferta dos cursos, mas de investimentos que tornem a carreira mais atraente. Nesse sentido, vale destacar que a baixa atratividade da carreira é perceptível não apenas entre os egressos que mudam de rumo após a formatura, como também entre os próprios licenciandos, desde o momento de escolha do curso. Em estudo realizado a partir da análise de 137.001 questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), Gatti e Barreto (2009 apud GATI, 2010) analisaram o motivo apontado para a escolha de cursos de licenciatura. Entre as respostas, o desejo de ser docente foi apontado por 65,1% dos estudantes de Pedagogia e, no caso das demais licenciaturas, por apenas 48,6%. Para 23,9% dos licenciandos, a formação docente é uma espécie de seguro para o caso de não conseguirem exercer outra profissão (número que cai para 13,3% entre os discentes de pedagogia, mais identificados com a área de atuação).

No caso dos campi localizados no interior do país, soma-se a isso o reduzido leque de opções, que faz com que muitos estudantes optem por uma licenciatura apenas por ser a formação disponível na área de conhecimento mais próxima de seu interesse. Essa foi a situação encontrada por Sousa e Alves (2018) entre os egressos da

Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, oferecido pelo Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) no Campus Confresa, localizado no território do Araguaia/Xingu. Dos 37 egressos da licenciatura, 18 participaram da pesquisa e, destes, apenas 6 escolheram o curso por desejarem a profissão docente, enquanto mais da metade só cursaram a licenciatura em questão por ser a opção mais viável – seja pelo fato de o curso ser noturno, seja porque as opções que desejavam só serem ofertadas em instituições privadas ou distantes (ibidem).

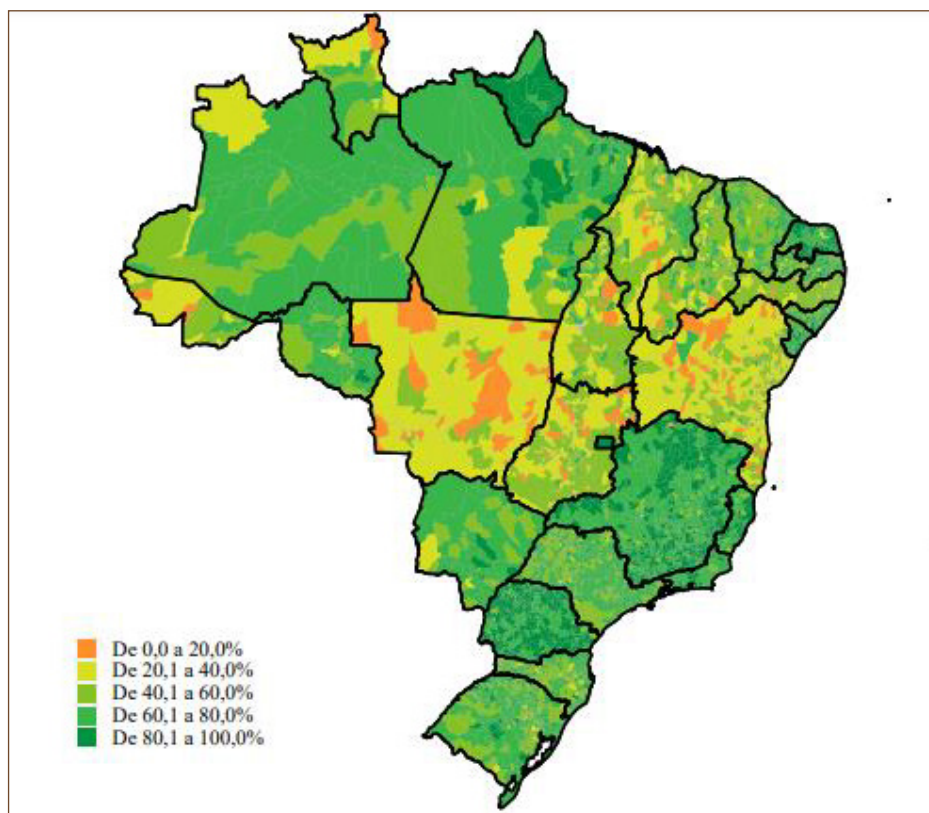
Apesar desse desinteresse pela área da educação, a oferta de vagas em cursos de licenciaturas tiveram um crescimento de cerca de 52% no número de vagas entre os anos de 2001 e 2006. No caso da pedagogia esse aumento foi ainda maior, de 94%. O crescimento das matrículas, no entanto, não acompanhou essa tendência, tendo sido de 40% nas licenciaturas e de 37% em Pedagogia. De acordo com Gatti e Barreto (apud GATTI, 2010), boa parte dessa expansão decorre do crescimento do setor privado, que responde por 64% das matrículas do curso de Pedagogia e 54% nas outras licenciaturas.

É importante destacar esse dado para deixar claro que apontar que existe uma redução do percentual de matrícula nas licenciaturas não equivale a fazer coro com os posicionamentos segundos os quais as universidades públicas deveriam reduzir ou até mesmo encerrar a oferta de cursos de formação de professores. Pelo contrário, concordamos com Pinto (2014) quando afirma que a ampliação desenfreada do setor privado, especialmente na modalidade à distância, tem reduzido a qualidade da formação e não contribui para resolver o problema da distorção entre formação e atuação dos profissionais nas escolas. Ao invés disso, concordamos que melhorias seriam alcançadas a partir do estímulo ao preenchimento de todas as vagas de ensino da rede pública, além da implementação de políticas de permanência para os licenciandos e de valorização das carreiras em educação.

No que se refere ao mercado de trabalho, é ponto pacífico que um dos desafios no Brasil é atração e manutenção de profissionais especializados das mais diversas áreas em pequenas cidades do interior. Nesse sentido, o processo de expansão universitária figura como medida importante, pois, com a formação de pessoas que moram nas regiões interioranas em que foram inaugurados campi

universitários, a demanda de profissionais qualificados deixa de depender da migração dos estudantes formados nas regiões metropolitanas. A relevância disso pode ser percebida na educação quando se observa que o nível de adequação da formação docente dos professores das escolas estaduais de ensino médio é de 65,8% nas áreas urbanas e 51,6% nas áreas rurais. No caso do ensino médio, os maiores índices de distorção estão em estados das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, conforme indicado no mapa:

Figura 01 – Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada no ensino médio. Brasil, 2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico (BRASIL, INEP, 2021a)

A missão de interiorizar a formação profissional foi assumida pelo Governo Federal durante os governos petistas, levando à criação de 18 novas universidades federais, além de um aumento de 148

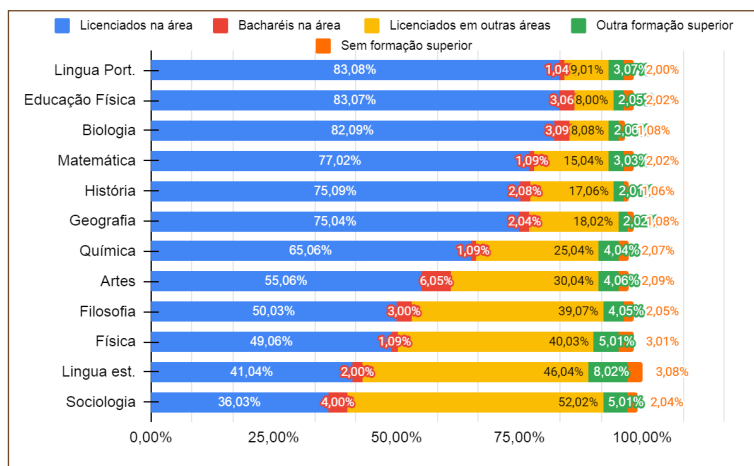
para 321 no número de campi de universidades federais em cidades do interior no período de 2003 a 2014 (MEC/Sesu, 2014 apud SILVA, 2017). O número de municípios beneficiados por esse projeto de interiorização é significativo, tendo passado de 114 para 289 (aumento de 153%). No Nordeste, houve “um crescimento de 200%, quando o número desses espaços triplicou de 30 para 90 entre 2002 a 2015” (SILVA, 2017, p. 97).

A tese de Silva (ibidem) destaca os impactos na Paraíba, onde o total de matrículas nas instituições de ensino superior em 2002 era de 25.351 na capital e 22.149 no interior, tendo passado, em 2015, para 67.221 matrículas na capital e 69.109 no interior do estado, entre as quais 70.469 foram na rede pública e 65.861 na rede privada. Em meio a esse processo de democratização do acesso ao ensino superior via interiorização, o autor destaca a importância da criação do CDSA/UFCG:

A criação de novos campi da Universidade Federal de Campina Grande teve início em 2003 com a implantação de um campus avançado na cidade de Sumé, no Cariri paraibano (CANIELLO, et. al., 2005). No referido campus foi fundada a primeira Universidade Camponesa do Brasil, uma iniciativa pioneira com repercussões extremamente positivas que pode ser considerada o “marco zero” do processo de expansão e interiorização da UFCG (SILVA, 2017, p. 106).

Para além dos desafios de acesso à formação e atratividade da carreira, a adequação da formação à atuação docente passa, ainda, por enfrentar as extensas cargas horárias em sala de aula, que figuram entre os motivos pelos quais, na necessidade de complementação da carga horária, os professores sejam alocados para ministrar disciplinas para as quais não possuem formação. Esse é justamente o caso da sociologia, que ocupa o decepcionante destaque entre as disciplinas com maior nível de distorção, com apenas 36,3% de professores licenciados em ciências sociais, enquanto 52,2% têm licenciatura em outras áreas.

Gráfico 01 – Relação entre formação e atuação de docentes do ensino médio Brasil, 2020



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, INEP, 2021a).

Embora essa distorção prejudique a qualidade do ensino nas escolas, a sociologia é negligenciada nos concursos públicos, o que dificulta a inserção profissional dos licenciados em ciências sociais. Essa situação pode ser bem exemplificada com o caso da Paraíba, que nos interessa mais diretamente neste trabalho. Em 2019, o governo do estado lançou edital do concurso público para professores do ensino básico com um total de 6 vagas para sociologia e mais 6 para filosofia, em contraste com 199 para matemática, 195 para língua portuguesa, 150 para biologia, 78 para história, 72 para artes, 72 para geografia, 68 para educação física, 61 para língua inglesa, 47 para física e 28 para química.

O resultado de tal negligência é o cenário identificado na monografia de Edmilson Silva (2018), a respeito da trajetória de egressos do nosso curso (Ciências Sociais da UFCG/CDSA) após a formatura. Entre os 62 egressos consultados, 49 (79%) encontravam-se empregados, mas apenas cinco (8%) lecionavam sociologia no ensino básico – apenas um deles em cargo concursado. Vale destacar que, ao contrário do que apontam os estudos supracitados, 33 (54%) dos licenciados em ciências sociais do CDSA afirmaram que ainda desejavam atuar como docentes. Nesse caso, portanto, o

gargalo não está na atratividade da carreira, e sim na falta de oportunidades na área.

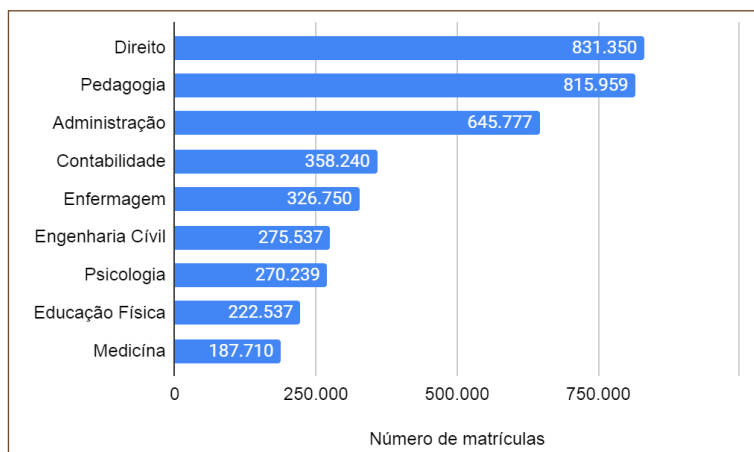
A identificação dos licenciados com a profissão é perceptível também no fato de que 21 (42%) dos informantes trabalhavam na área da educação. Dado que os egressos foram perguntados sobre atuar ou não em educação e, em seguida, atuar ou não como docentes de sociologia, não seria possível saber sobre em que especificamente trabalham os 21 que atuam na educação, tampouco sobre os demais que poderiam estar atuando como pesquisadores ou consultores em ciências sociais ou áreas afins. Nesse ponto, cabe destacar que em pesquisa com 414 egressos de ciências sociais da USP entre 1980 e 1991, Schwartzman (1995) percebeu que a maioria dos que se encontravam ocupados (34%) trabalhava na administração pública, mais que o dobro da ocupação em instituições de ensino. Isso nos levou a questionar a afirmação do autor de que 92% dos egressos estão fora do mercado de trabalho na área de formação (Silva, 2018, p. 56). Posto que uma licenciatura em ciências sociais não forma exclusivamente professores de sociologia, consideramos importante nesta pesquisa levantar dados mais detalhados sobre a atuação profissional desses egressos.

Ainda assim, é perceptível de partida e que a profissão docente, foco central da formação na licenciatura, é uma opção limitada diante da escassez de vagas atualmente ofertadas. E essa perspectiva reduzida de empregabilidade para o licenciado em ciências sociais foi apontada como fator para a desistência do curso na monografia de Andreza Silva (2016), também com estudantes do CDSA. Considerando esse campo profissional que, embora tenha potencial de expansão, sofre limitações concretas de inserção dos egressos no mercado, seria um desperdício de verba pública investir em cursos de ciências sociais, conforme sugeriram os dois primeiros ministros da educação do governo Bolsonaro e o presidente (BASILIO, 2019; BITTAR, 2029; G1, 2019)?

Antes de tentar responder a essa pergunta, é preciso considerar o contexto mesmo de sua formulação. Os repetidos ataques à formação em ciências sociais são fruto de uma radicalização de um processo anterior de desvalorização das licenciaturas em geral, adicionado de um preconceito de caráter ideológico sobre as ciências humanas, estigmatizadas por uma compreensão distorcida do que

seja o conhecimento na área. Se a colocação profissional dos egressos fosse de fato o critério da avaliação, seria preciso questionar a oferta de cursos como pedagogia, direito e administração, cujo elevado número de egressos a cada semestre é incompatível com a limitação de vagas do mercado. Entretanto, conforme pode ser observado no gráfico a seguir, os cursos com maior número de matrículas no país não são aqueles cuja oferta e expansão sofrem questionamentos por parte de nossos atuais gestores públicos:

Gráfico 02 – Cursos de graduação com maior número de matrículas. Brasil, 2019



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, INEP 2021b).

Como devem ser traçadas, então, as relações entre a formação acadêmica, as demandas de mercado e as necessidades sociais? Para refletir sobre essa questão, julgamos indispensável considerar os estudantes, suas trajetórias, aspirações e avaliações sobre o ensino superior. Afinal de contas, como declarar o sucesso ou fracasso de um curso sem inserir na equação aqueles que passaram por ele? É com o objetivo de possibilitar uma reflexão assim fundamentada que apresentamos neste trabalho os resultados de pesquisa realizada em 2021 com os egressos da licenciatura em ciências sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), o campus da UFCG localizado em Sumé, pequeno município do Cariri paraibano, com população estimada em 17.031 pessoas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa, foi adotada uma abordagem quantitativa, com a aplicação de questionário no Google Forms, a partir contatos via e-mail, whatsapp, redes sociais e telefonemas, com emprego do método bola de neve. Do total de 143 estudantes graduados na licenciatura em ciências sociais desde 2013 (ano de conclusão da primeira turma no CDSA), 95 (66,43%) participaram da pesquisa. Os dados foram coletados entre os meses de janeiro e março de 2021, tendo como horizonte mínimo uma amostra estatisticamente válida para trabalhar com o nível de confiança de 95% (que seria de 91 informantes).

O instrumento de pesquisa continha 55 questões, sendo 42 fechadas e 13 abertas. Para a avaliação dos tipos e níveis de impactos do curso sobre a vida pessoal e profissional e sobre a licenciatura em ciências sociais ter algo a contribuir no contexto do Cariri, utilizamos tanto questões fechadas de avaliação em escala quanto, em seguida, questões abertas para exposição livre de quais seriam esses impactos e/ou contribuições. As respostas abertas foram posteriormente submetidas a análise de conteúdo, categorizadas e quantificadas. Por fim, os dados foram processados no programa Statistics Package for Social Sciences (SPSS), no qual foi realizada a constatação de frequências das variáveis e a realização de análises de referência cruzada. Neste artigo, apresentamos um recorte dos resultados encontrados.

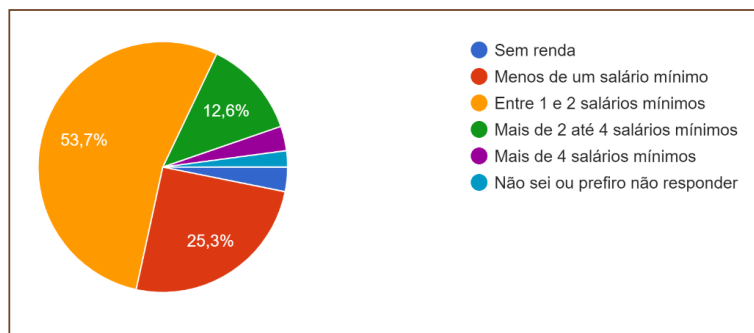
4 RESULTADOS E REFLEXÃO

A licenciatura em ciências sociais foi fundado no CDSA no momento da inauguração do centro, em 2009, tendo em 2013 os primeiros estudantes formados. Desse ano até 2021, 143 estudantes concluíram o curso. Entre os 95 egressos que responderam ao questionário, houve uma distribuição equilibrada entre as turmas, tanto em termos de ano de entrada (de 2009 a 2017) quanto em termos de ano de conclusão (de 2013 a 2021).

A amostra foi composta por 65 (68,4%) mulheres, 29 (30,5%) homens e 1 (1,1%) pessoa não-binária, refletindo o perfil feminino do curso, e ademais, a “supremacia feminina nos cursos de formação de professores para a educação básica que está presente na realidade

educacional brasileira ao longo de toda sua existência” (SILVA, 2016, p. 38). Mais de 70% da amostra iniciou e concluiu o curso solteiro(a) e apenas 33,7% têm filhos (22 mulheres e 10 homens). No período em que estiveram no curso, a renda familiar da maioria variava entre 1 e 2 salários mínimos, havendo ainda considerável número de famílias com menos de 1 salário mínimo:

Gráfico 03 – Média de renda familiar durante a licenciatura. Paraíba, 2021



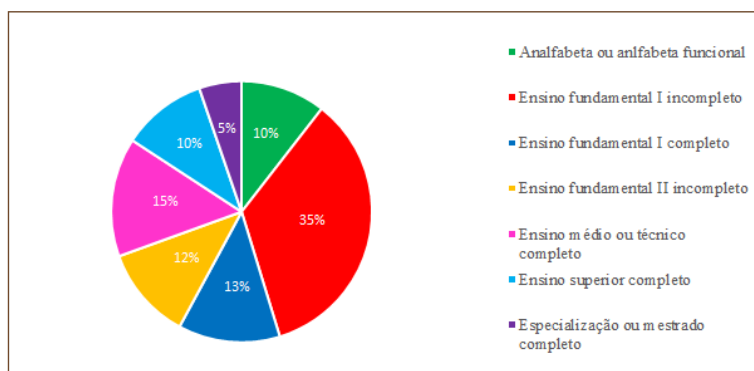
Fonte: elaboração própria

Para esses estudantes, o acesso a políticas de permanência estudantil teve clara importância. Dos 95 egressos, apenas 17 não receberam nenhum tipo de assistência estudantil. Dos 78 que receberam alguma assistência, 25 receberam dois tipos de bolsa e 14 receberam três ao longo do curso. O principal instrumento de formação e permanência acessado pelos estudantes de ciências sociais do CDSA foram as bolsas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), que alcançou 54 (56,8) dos informantes. 12 foram contemplados por programas de assistência (bolsa permanência e moradia estudantil), 10 com bolsas REUNI e 4 receberam outras bolsas de modalidade não informada. Entre as demais bolsas ligadas a programas de formação, figuram 9 do Programa de Residência Pedagógica, 11 de extensão universitária, 8 bolsas Programa de Educação Tutorial (PET), 5 do Programa de Iniciação Científica (Pibic) e 5 do Programa de Monitoria.

De acordo com Andreza Silva (2016, p. 23–26), em “2015.1 o CDSA tinha 690 alunos cadastrados e 359 deles eram bolsistas, sendo 90 do PIBID, 150 do REUNI e os demais estavam expandidos

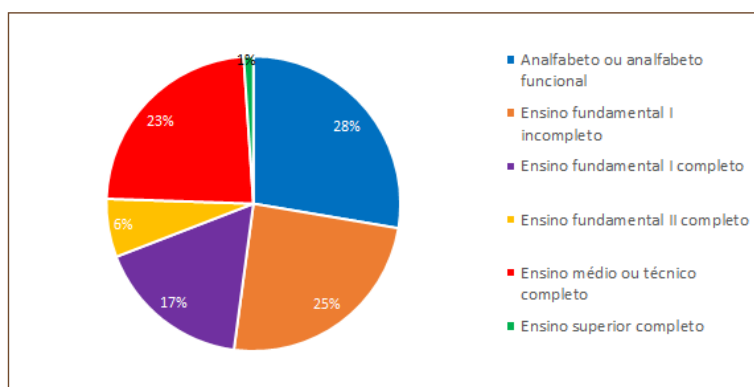
entre o PET, o PROEXT, a MONITORIA e o PROBEX”. Esses dados precisam ser destacados porque, diante dos cortes sucessivos das verbas para a educação, a evasão dos estudantes é um resultado previsível. Em 2016 a licenciatura contava com 24 bolsas Pibid, que foram reduzidas a 16 em 2018. Já em 2020, esse número caiu para 8, não tendo havido nesse período nenhuma expansão correspondente de outras bolsas. Além da renda, a vulnerabilidade econômica dos estudantes é perceptível no grau de escolaridade dos pais, que é menor que ensino fundamental I no caso de 43 (45,3%) das mães e 49 (51,6%) dos pais. Entre estes, o número de analfabetos é maior entre os homens:

Gráfico 04 – Grau de instrução da mãe dos egressos. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

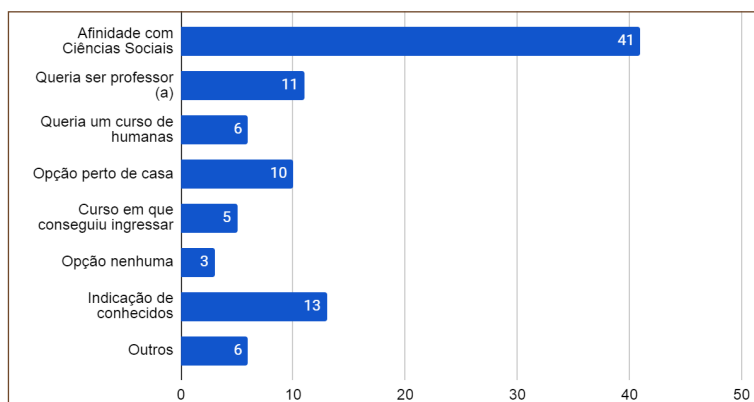
Gráfico 05 – Grau de instrução do pai dos egressos. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Após o ensino médio, a licenciatura em ciências sociais foi o primeiro curso em que ingressaram 73 (76,8%) dos informantes, mas figurava como primeira opção para apenas 46 (48,4%) dos 95. Entre os motivos para a escolha, porém, a categorização das respostas abertas revelou um cenário de identificação com o curso desde o momento da escolha que vai na contramão do que apontam estudos como os de Gatti (2010), Sousa e Alves (2018). Entre os 95 egressos, 41 (42,7%) afirmaram que possuíam afinidade com as ciências sociais e 11 (11,5%) que queriam ser professores e 6 (6,3%) queriam um curso de ciências humanas. Os que escolheram por critérios como proximidade do campus, horário noturno ou menor concorrência no processo seletivo somaram 18 (18,9%). Essa identificação com o curso está presente também na questão sobre as aspirações que os egressos possuíam ao ingressar no curso, entre as quais predominou a intenção de ser docente na área:

Gráfico 06 – Aspiração ao escolher o curso. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

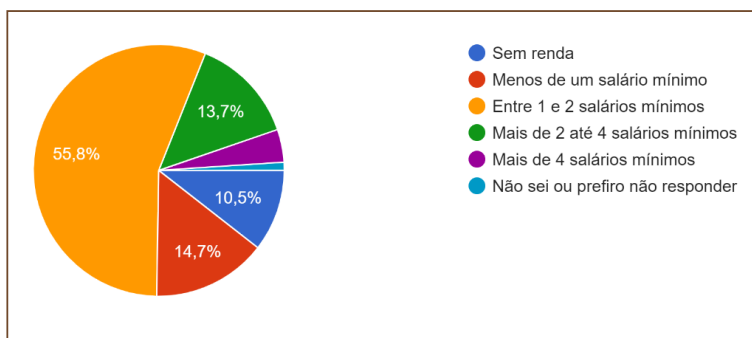
Se considerarmos os que tinham a intenção de trabalhar como docentes, pesquisadores ou atuar em projetos sociais, ONGs e órgãos públicos, percebemos que 58 (61%) dos estudantes ingressaram no curso com a intenção de trabalhar diretamente na área de ciências sociais. Entre as entrevistas realizadas por Andreza Silva (2016), é interessante perceber que uma parte dos estudantes identificados com a área se decepciona com a carreira docente e passa a aspirar um trabalho como pesquisadores. Isso parece explicar por que, entre

respostas à questão aberta de sugestões para a melhoria do curso, houve um equilíbrio entre os que desejavam mais experiências com a docência e os que desejavam mais formação teórica e em pesquisa social. É digno de nota, ainda, que 31 (32,6%) tinham uma aspiração genérica de melhoria de vida profissional a partir da graduação, que poderia ser atendida por outros cursos. E, de fato, os dados indicam que esse impacto genérico do acesso ao ensino superior ocorreu.

4.1 IMPACTOS ECONÔMICOS E PROFISSIONAIS DO CURSO

A passagem pela graduação gerou um impacto financeiro positivo na vida dos egressos. Conforme apontado anteriormente, a renda familiar no início do curso era de menos de 1 salário mínimo para 28,42% das famílias e de no máximo 2 salários mínimos para 53,7% delas. Já em 2021, a faixa de renda individual para 55,8% dos egressos é de 1 a 2 salários mínimos e para 17,9% é de mais de dois salários mínimos.

Gráfico 07 – Renda mensal individual dos egressos em 2021. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Há uma limitação dessa comparação pelo fato de termos colhido informações sobre renda familiar durante a graduação e renda individual no ano de 2021, mas, ainda assim, é perceptível que, mesmo não sendo somada à renda das demais pessoas de casa, os rendimentos desses egressos superaram aqueles com os quais a família vivia no período em que estavam na universidade.

Nesse aspecto pode-se observar que embora 43 (45,3%) dos informantes tenha apontado que o curso teve muito impacto em suas vidas profissionais, houve uma maior tendência a esse reconhecimento entre aqueles que recebem salários¹. Similarmente, os informantes com maiores salários apontaram níveis maiores de contribuição da licenciatura para a profissão exercida no momento (chegando a 88,2% entre os que recebem mais de 2 salários mínimos)².

Por outro lado, é interessante perceber que não houve associação entre a renda do egresso e a avaliação sobre o curso, o que indica que esse reconhecimento não está atrelado ao quanto os informantes capitalizaram em termos econômicos a partir da licenciatura. 58 (61,7%) dos informantes afirmaram ter tido as expectativas em relação ao curso atendidas, dos quais 15 (88,2%) recebem mais de dois salários mínimos e 19 (79,2%) têm de zero a um salário mínimo de renda mensal³. O mesmo ocorre quanto à pergunta “Você considera que a oferta da licenciatura em ciências sociais tem algo a contribuir no contexto do Cariri paraibano?” 69 (72,6%) dos informantes afirmaram haver muito impacto, 22 (21,3%) algum impacto e apenas 5 (5,3%) nenhum impacto, não tendo havido impacto das faixas de renda na distribuição desses dados.

Perguntados sobre a situação empregatícia durante a maior parte da graduação, 50 (52,6%) estudantes afirmaram que não trabalharam (dos quais 47 foram bolsistas na universidade). Outros 27 (28,4%) exerceram empregos temporários (22 dos quais foram bolsistas) e 18 (18,9%) tiveram emprego fixo (10 dos quais receberam alguma bolsa durante a graduação).

Já em 2021, 19 (20%) têm trabalho concursado, 46 (48,4%) têm trabalho fixo por contrato, 10 (10,5%) têm trabalho intermitente e 20 (21,1%) não estão trabalhando.

Entre os que estão trabalhando, 16 (23,1%) atuam na área de ciências sociais, 28 (37,3%) em área relacionada (cargos em órgãos

1 Gamma = 0,412, sig = 0,004

2 Gamma = 0,633 sig = 0,000

3 Dada essa distribuição, o teste Gamma foi de 0,043, com sig = 0,801, indicando não haver associação entre as variáveis renda pessoal e satisfação de expectativas em relação ao curso

públicos, gestão escolar ou ministrando aula de outras disciplinas)⁴ e 31 (41,3%) têm trabalhos sem relação com as ciências sociais. Esses dados são consideravelmente melhores que os de Edmilson Silva (2016), que perguntou apenas sobre a profissão de docente de sociologia, mas, ainda assim, chama atenção a quantidade de cientistas sociais que poderiam estar empregados em sua área de formação se houvesse mais oportunidades.

Assim, diante da pergunta “As suas expectativas, antes de entrar no curso, foram condizentes com a realidade de ser um estudante de licenciatura em Ciências Sociais?”, a maioria das avaliações negativas não diz respeito ao curso em si, mas ao mercado de trabalho. 8 (8,4%) egressos informaram que suas expectativas não foram atendidas e 25 (29,5%) que consideraram que isso ocorreu apenas parcialmente. Diante do pedido para que explicassem por escrito “em que aspectos você considera que teve expectativas frustradas”, obtivemos 31 respostas, das quais 16 faziam referência à escassez de vagas de emprego.

Apesar da demanda reprimida por empregos na área, 57 (65,5%) consideram que ter cursado a licenciatura trouxe bastante contribuição para seu exercício profissional atual, enquanto 15 (17,2%) consideram que houve um pouco e 15 (17,2%) que não houve contribuição. Essas respostas indicam uma compreensão de benefícios da formação que não se restringem à inserção no mercado das ciências sociais.

Quanto à trajetória acadêmica posterior à licenciatura, 7 (7,4%) fizeram especialização, 18 (18,9%) fizeram mestrado e 2 (2,1%) doutorado. Enquanto isso, 15 (15,8) ingressaram em outra graduação. Dos 27 que cursaram uma pós-graduação, 11 trabalham em ciências sociais, 8 em área relacionada e 8 trabalham em área sem relação com as ciências sociais. Já entre os 15 que buscaram outra graduação, 1

4 Aos que não atuam na área de ciências sociais, foi pedido que informassem em que trabalham e alguns casos foram reclassificados. Alguns egressos que atuam com coordenação ou gestão escolar, por exemplo, não haviam considerado o trabalho relacionado, embora tenham cursado uma licenciatura. Por outro lado, os que atuam com educação infantil ou ensino fundamental I foram agrupados com aqueles cujo trabalho não tem relação com as ciências sociais.

atua em ciências sociais, 5 e área relacionada e 9 em outras áreas⁵. Dos 15 que iniciaram nova graduação, 12 o fizeram em outro curso de ciências humanas e 3 mudaram de área do conhecimento, o que reforça a hipótese de que se identificaram com o curso de ciências sociais, mas buscaram essa via para ampliar as possibilidades de emprego.

4.2 IMPACTOS SOCIAIS E INTELECTUAIS DO CURSO

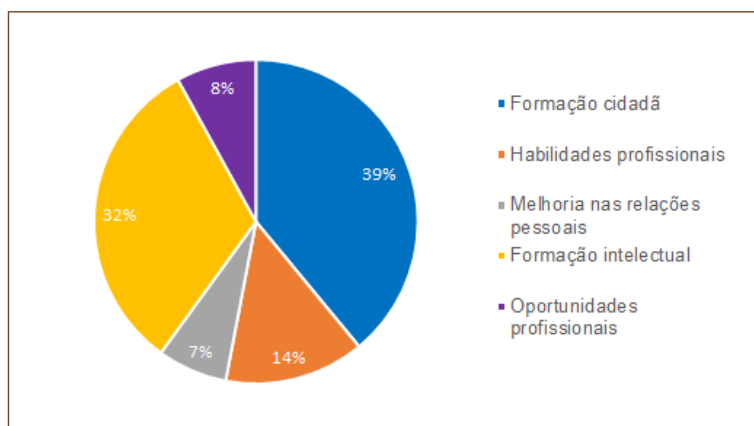
Conforme mencionamos anteriormente, no debate sobre a pertinência da criação de novos campi, da interiorização universitária e da consequente ampliação do acesso ao ensino superior, é preciso considerar fatores mais amplos que a empregabilidade. Tanto nas pequenas cidades quanto nas capitais, a expansão do acesso vem acompanhada de uma desvalorização relativa do diploma e de um aumento da concorrência pelas vagas de emprego (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007). Diante dessa constatação, porém, defender que se evite isso reprimindo a demanda de acesso seria incorrer em uma prática desigual antidemocrática de reserva da formação superior às elites e à população dos grandes centros urbanos.

Partimos do pressuposto de que a ampliação dos anos de escolaridade da população através da democratização do acesso ao ensino superior traz benefícios sociais e pessoais que não podem ser restritos à colocação no mercado. Apesar de acreditarmos nisso, elaboramos o instrumento de pesquisa de tal forma que nossas hipóteses pudessem ser negadas pelos dados. Começamos por solicitar que os informantes classificassem em uma escala de três níveis o impacto (muito, regular ou pouco) do curso sobre suas relações familiares, amizades, vida profissional, Âmbito intelectual e formação cidadã. Aqui, os maiores impactos foram apontados em relação à formação cidadã (muito impacto para 78 dos informantes) e âmbito intelectual (71 dos informantes), enquanto a vida profissional figurou em terceiro (muito impacto para 43). Em seguida, em uma questão aberta, solicitamos “Em relação ao âmbito de sua vida que você considere que o curso de ciências sociais mais gerou impactos,

5 A tendência de busca de outra formação pelos que não conseguiram se inserir na área de formação foi confirmada pelo teste V de Cramer ($p = 0,3 \text{ sig} = 0,009$)

por favor, indique como se deram esses impactos”. Dos 95 informantes, 74 responderam à questão, alguns dos quais apontando mais de um impacto. Após a classificação das respostas, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 08 – Principais benefícios do curso segundo egressos. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Conforme indica o gráfico, mesmo entre os que estão empregados na área, os benefícios do curso são considerados de forma mais ampla, com destaque para a compreensão da sociedade (imaginação sociológica), a formação cidadã e o desenvolvimento intelectual.

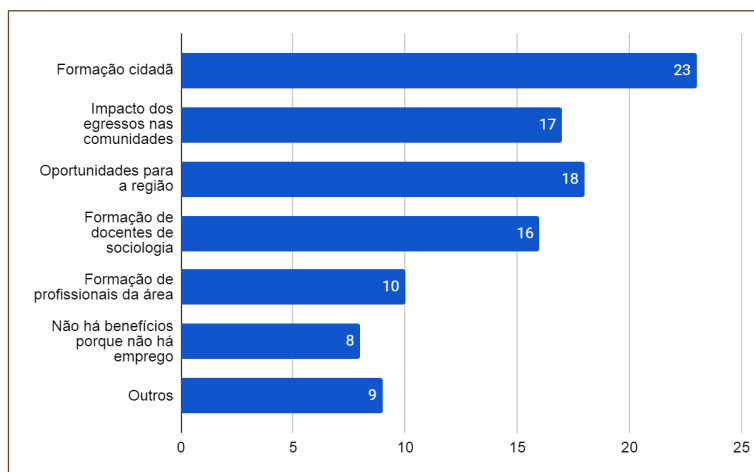
Na formação cidadã o impacto foi bastante significativo. Pois no decorrer do contato com temas abordados pelas ciências sociais pude ter uma consciência social e política bem mais ampla, uma vez que meu modo de entender problemas do cotidiano, que aparentavam ser de ordem pessoal foi modificado através da compreensão de que alguns desses faziam parte de um todo mais complexo, advindo da relação entre indivíduo e sociedade (Egresso 9, sexo feminino).

Primeiramente considero um curso fundamental para a vida, gostaria que todo cidadão tivesse acesso às questões trabalhadas pelas Ciências Sociais, talvez estivéssemos em melhor situação, hoje. Mas como respondido na questão anterior os impactos mais significativos foram no âmbito intelectual e na formação

cidadã. De fato o curso foi um marco em minha vida, um ampliador de horizontes no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos. Despertou meu interesse por conhecimento e ativismo em causas pertinentes e humanitárias (Egresso 43, sexo feminino).

Adiante, perguntamos “Você considera que a oferta da licenciatura em ciências sociais tem algo a contribuir no contexto do Cariri paraibano?”. Entre os 95 egressos, 69 (72,6%) opinaram que bastante, 21 (22,1%) um pouco e 5 (5,3%) disseram que não. Em seguida, 77 responderam à questão aberta “Em caso de resposta afirmativa, indique as contribuições da oferta da licenciatura em ciências para o Cariri paraibano” e as respostas foram bastante diversas:

Gráfico 09 – Benefícios do curso para o Cariri. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Enquanto alguns fizeram afirmações mais genéricas sobre benefícios de uma formação política e/ou cidadã, outros explicaram que, após a passagem pelo curso, os egressos teriam um potencial de impacto positivo nas comunidades e instituições políticas:

Os impactos gerados através do curso de ciências sociais em nossa cidade, sem dúvidas foi formarem cidadão críticos com uma formação científica capaz de avaliar e questões políticas e sociais do nosso município (Egresso 51, sexo feminino).

Qualificação de cidadãos para as necessidades cívicas do regime democrático, para as necessidades de desenvolvimento local, aperfeiçoamento das instituições, etc. (Egresso 16, sexo masculino).

Formar cidadão conscientes sobre sua cultura e sociedade como um todo é o início de uma sociedade melhor (Egresso 91, sexo feminino).

Porém, mesmo com o curso contribuindo com as questões sociais e políticas em Sumé-PB e em todo o Cariri Paraibano, as oportunidades para os egressos de tal licenciatura nesta região ainda são poucas, levando oito dos informantes a escrever sobre a falta de emprego mesmo na pergunta sobre possíveis benefícios do cursos para a região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, acreditamos ter contribuído para inserir no debate sobre a aderência licenciatura em ciências sociais ao contexto dos campi instalados em pequenos municípios no interior do país. Fizemos isso trazendo para a equação a trajetória e as opiniões dos egressos do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da UFCG, localizado em Sumé (PB). Entre os achados, cabe destacar que, diferentemente do que apontam outros estudos sobre estudantes de licenciaturas, os egressos de ciências sociais do CDSA expressaram considerável identificação com a área e com a docência. Os efeitos positivos em termos econômicos e profissionais são relevantes e demonstráveis em dados como o aumento da renda e o índice de empregabilidade dos informantes. Ainda assim, é quase um consenso entre os egressos que as principais contribuições do curso não são de cunho pessoal, e sim os impactos sociais, intelectuais e políticos de tal formação.

Esperamos que esse estudo possa servir de inspiração para a avaliação de outras licenciaturas e cursos de ciências humanas, ecoando a voz dos principais interessados neste momento em que os ataques a tais formações desconsideram o que eles têm a dizer. Posteriormente, pretendemos comparar os dados apresentados neste trabalho aos que estão sendo colhidos junto a estudantes

evadidos, analisando as trajetórias de ambos os grupos e a maneira como avaliam a relevância dessa formação no contexto estudado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23 e230095, 2018.

BASILIO, Ana Luiza. **Associação de Filosofia repudia Weintraub por cortar recursos da área**. Carta Capital, 06/09/2019 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/associacao-de-filosofia-repudia-weintraub-por-cortar-recursos-da-area/> Acessado em janeiro de 2020

BITTAR, Bernardo. **Governo confirma que reduzirá recursos para sociologia e filosofia**. Correio Braziliense, 27/04/2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna_politica,751879/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml Acessado em janeiro de 2020

BOURDIEU, Pierre.; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1998. p. 127-144.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes> . Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021a. Resumo técnico. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/>

publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

CALIL, A. M. G. C.; ROCHA, A. C. da S.; AMBROSETTI, N. B. O mestrado profissional em educação como experiência formativa: a perspectiva dos egressos. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano**, Taubaté/SP, v. 12, n 2, edição 24, p. 221- 233, Maio/Agosto 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, vol.31, n.113, Oct./Dec. 2010.

G1. **Bolsonaro diz que MEC estuda 'descentralizar' investimento em cursos de filosofia e sociologia**. G1, 26/04/2019 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml> Acessado em janeiro de 2020

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de políticas educacionais**, nº 15, 2014.

PIRES, R. C. M. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Campinas, Avaliação**, v. 14, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Os estudantes de Ciências Sociais. In PESSANHA, E. G. da F; VILAS BOAS, G. **Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação**. João Pessoa, JC Editora.

SILVA, Andreza O. **Acesso, permanência e formação dos estudantes de licenciatura em ciências sociais da UFCG/CDSA**. 2016. 80f.

Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, Brasil, 2016.

SILVA, Edmilson C. **Formados(as):** dilemas e desafios dos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFCG Campus de Sumé – PB. 2018. 75f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, 2018.

SILVA, Lucas P. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso:** uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no campus de CUITÉ/ UFCG. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1329> Acesso em: maio 2021.

SOUSA, J. P; ALVES, A. C. T. Trajetória profissional de egressos do curso de licenciatura em ciências da natureza com habilitação em química, do IFMT Campus Confresa. **Educação Básica Revista**, Mato Grosso, v. 4, n.2, p129-146, 2018.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido:** projeto de criação do Campus de Sumé. Campina Grande, UFCG, 2008. Disponível em: <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/cdsa/publicacoes/category/24-projeto-academico-do-centro.html> Acesso em: novembro de 2019

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido:** projeto de criação do Campus de Sumé. Campina Grande, UFCG, 2018.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA REDAÇÃO DO ENEM 2015: COMO O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA PODE AUXILIAR NO CRITÉRIO FERE OS DIREITOS HUMANOS?

Thaiana Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da minha dissertação de mestrado, na qual o interesse de pesquisa se apresenta no desafio em debater a desigualdade de gênero na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro como docente de sociologia.

Neste estudo busco identificar temas nos currículos nacionais que promoveram o combate à desigualdade entre homens e mulheres. A finalidade específica foi analisar se o perfil de reprovação pelo critério fere os direitos humanos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tratou da “persistência violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

No entanto, este estudo não analisa os textos das redações, devido à quantidade de redações, a dificuldade de acessar o documento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o tempo que se tinha para dedicar ao estudo. O que foi observado foi o perfil socioeconômico dos/as candidatos/as que foram reprovados/as pelo critério 5 – “fere os direitos humanos” em relação aos/as não reprovados/as por esse critério.

Ainda se analisou a confluência do ensino de Sociologia na Educação básica e a abordagem do currículo referente aos Direitos Humanos estudado através desta área de conhecimento. Tendo em vista que o debate à desigualdade de gênero e a garantia dos Direitos

Humanos está previsto como uma diretriz do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do Art. 5 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Estes documentos respaldaram a necessidade e a legitimidade do tema da redação do ENEM de 2015 que tratou da “persistência a violência contra mulher no Brasil”. Este debate, assim como o perfil dos reprovados nesta redação pelo critério de ferir os direitos humanos, serão examinados neste estudo.

Mesmo esse tema estando presente em documentos oficiais como Planos Curriculares Nacionais, a discussão de gênero foi muitas vezes limitada ao cuidado com o corpo, priorizando as doenças sexualmente transmissíveis, como apontou a pesquisadora Vianna (2020). Ainda, distante do auxílio da localização da desigualdade e hierarquização construída pelos olhares atribuídos a papéis de homens e mulheres nesta sociedade, como observou Scott (1995). Além de tratar de questões de saúde pública neste debate, é necessário abordar a relação de poder como apresenta Vianna (2020).

A metodologia deste estudo foi quantitativa e analisa os dados socioeconômicos dos/as candidatos/as do ENEM de 2015 através de estatísticas descritivas. As questões expostas foram examinadas a partir da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Passeron (1991), por permitir observar aspectos socioeconômicos como critérios importantes para reprovação por ferir os Direitos Humanos no Exame Nacional do Ensino Médio.

A partir dessas teorias analisa-se os aspectos socioeconômicos dos/as candidatos e de suas famílias em relação a reprovação pelo critério “fere os direitos humanos” em relação a quem não foi reprovado/a. Sendo verificado neste estudo as variáveis cor e raça, sexo, renda e escolaridade dos pais ou responsáveis.

Bourdieu e Passeron (1991) analisam a ação pedagógica presente na sociedade como uma estrutura entre dominantes e dominados, sendo que o primeiro quem define o conteúdo curricular e possui familiaridade com a discussão. Por esse motivo indivíduos que na sociedade que tenha capital cultural incorporado ou objetivado, que se observa através de pessoas cuja a família garante uma vivência continua as demandas da educação tradicional tenha mais chance de criar teses dentro da perspectiva dos direitos humanos nas redações e não ser reprovado nelas, mesmo que não acredite neste modelo de resolução.

Nesse sentido, a hipótese desse estudo é que a reprovação por ferir os direitos humanos na redação analisada seja maior entre pessoas que são vítimas desta violência e desconheçam ou ignorem o sistema de garantia de direitos como um argumento pertinente para descrever uma tese a partir desta perspectiva.

A justificativa da escolha da redação de 2015 como objeto de estudo é devido às situações alarmantes de violências contra mulher no Brasil. Nos anos de 2016, houveram 127.585 ocorrências de estupro em todo o Brasil. Esse crime tem as mulheres como principais vítimas, mesmo com alto índice de subnotificação – o que significa que as denúncias não revelam os números de casos de forma fidedigna (FBSP, 2019). Como os dados apontam, a situação de violência sexual no Brasil é algo preocupante. Mesmo a discussão sobre este tema estando previstos nos Parâmetros Currículo Nacionais, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos dentre outros documentos citados, pesquisadoras apontam que o debate no chão da escola foi distante do processo histórico de desigualdade de gênero. Tendo em vista a perseguição política ao tema, assim como o conceito de gênero foi perseguido pelos documentos oficiais nos últimos anos (BRASIL; 2000; VIANNA, 2020).

O ENEM contribui para legitimar o debate dentro dessa temática, por ser identificado como instância pedagógica por representar, hoje, uma das mais importantes avaliações do sistema educacional brasileiro. Um breve histórico sobre o ENEM faz-se necessário para elucidar a relevância desse exame como uma política pública educacional, que se qualificou ao longo dos seus vinte e um anos. O exame começou a ser aplicado em 1998 com as atribuições de: a) avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica no país; b) subsidiar políticas públicas de educação; c) ser um referencial de estudo e indicadores da educação brasileira; d) possibilitar a certificação de conclusão de Ensino Médio; e) estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais, como Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Ciências sem fronteiras, dentre outras funções; f) Ampliar a cidadania e os direitos humanos (INEP, 2017).

Em síntese, os dados apontaram um viés sociológico entre o perfil dos/as reprovados/as por ferirem os direitos humanos, no qual as pessoas do sexo feminino, indígenas, com menor renda familiar

e pais com menor escolaridade, obtiveram as maiores chances de reprovações pelo critério.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

A educação é um campo social que pode estar ligado ou não à frequência a uma escola, sendo o acesso ao saber uma ação plural que pode ser transmitida por diferentes instituições e definida pelo estrato social ao qual o indivíduo está inserido (GIDDENS, 2002; DURKHEIM, 2011). Algumas teorias sociológicas observam como a educação pode produzir uma sociabilidade que respeite a diversidade e a pluralidade humana.

Giddens (2002) salientou a diferença entre educação e escolarização, sendo a primeira entendida como instituição social, que desenvolve e elucida práticas e informações que promovam um novo olhar sobre o seu meio. O autor entende o processo de educar como algo plural, que corresponde à vivência em diferentes espaços sociais. Entretanto, ele distingue a escolarização, como sendo a formação obtida dentro da escola, que está orientada por um currículo, cujo conteúdo é um processo político que consolida o que se espera desse sistema.

A escolarização, no que se refere à estrutura do “sistema educacional” representada através das diferentes instituições (escola, família, Igreja e outros), contribui para transformar ou reproduzir as hierarquias e contradições sociais. Émile Durkheim foi um dos precursores nos estudos da Sociologia da educação por perceber, no processo educacional, uma forma de interiorização da moral de uma sociedade, que através dela pode internalizar os processos sociais (GIDDENS, 2002).

Em sua obra “Educação e sociologia”, Durkheim (2011) analisou esse campo como um “fato social”, conceito que ele atribui a tudo que é geral, externo e coercitivo ao indivíduo em uma sociedade. A educação como “fato social”, para o autor, afirma a imposição das sociedades modernas a todos os indivíduos, pode ser percebida como coercitiva para muitos e sendo obrigada para todo/as. Os valores que são transmitidos podem ser percebidos como forma de moldar o indivíduo para vida moderna. Nesse sentido, mesmo que

alguns conteúdos não sejam de interesse do educando ou da família, a discussão e a cobrança pelo sistema de ensino independem da visão individual ou de um grupo. O sistema educacional impõe sobre o indivíduo conteúdos, práticas e comportamentos, que são necessários para sua sociabilidade. Nas palavras de Durkheim (2011):

[...] 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 acabam 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 criados 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.48).

A passagem acima reafirma a educação como um processo de coerção social, no qual os indivíduos precisam adaptar-se e aprender a viver sob suas normas, mesmo que não concordem com elas. Ainda demonstra que os valores da família não são os únicos instrumentos de transmissão de normativas que o indivíduo necessitem respeitar, mas precisa conhecer e aceitar os códigos sociais. Segundo Giddens (2002), Durkheim, em sua análise sobre educação, atribuiu à escola a representação de uma “sociedade em miniatura”, por ser um espaço que dissemina disciplina e respeito pela autoridade da instituição sobre o indivíduo, assim como o Estado atua na vida das pessoas.

A transmissão dos valores morais de uma sociedade traduz-se na ação pedagógica vivenciada nos diferentes espaços educacionais, que são passados através da imposição sendo, assim, uma violência simbólica (BOURDIEU & PASSERON, 1991). A ação pedagógica que começa na escola, sem explicação ou esclarecimento sobre o que é ou não importante, auxilia os/as educandos/as da classe dominada a aprender a obedecer e a não questionar, tornando mais fácil a submissão para as relações de trabalho, por exemplo. Sendo assim, o

saber é apresentado como um processo de repetição dos interesses e dos hábitos da cultura dominante, na qual:

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma ação pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência (BOURDIEU & PASSERON, 1991, p. 29).

A violência simbólica manifesta, muitas vezes, a imposição da linguagem, dos valores e dos hábitos da classe dominante, e as práticas culturais dos dominados são consideradas equivocadas ou ilegítimas. O/a educando/a que não tem costumes relacionados à leitura, por exemplo, terá menos interesse ou mais dificuldade em realizar a leitura de livros. Pensar em instituições como museus, teatros, cinemas, centro culturais, dentre outros, que não são adentrados por toda a população, trará um sentimento de não pertencimento, ou por não ser estimulado a frequentar esses locais ou por não possuir recursos financeiros para tal. São uma série de questões que envolvem o processo de educação para emancipação e não para reprodução. Em relação a isso, Bourdieu (2009) entende como jogo perverso a forma como é passada cultura ou “habitus” valorizados de uma sociedade, transmitidos através dos bens simbólicos aprendidos na convivência diária ou na determinação de alguns indivíduos em romper com as suas classes. Ainda, aprende o modo operante que irá garantir ser aceito pela classe dominante (BOURDIEU, 2009, p. 297).

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma ação pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência (BOURDIEU & PASSERON, 1991, p. 29).

Bourdieu e Passeron (1991) entendem a ação pedagógica como exercendo coerção sobre o indivíduo, que se manifesta no

aprender a obedecer às normas sociais da classe dominante para não ser discriminado, por exemplo (BOURDIEU e PASSERON, 1991, p. 19). A educação como um processo coercitivo tem ações violentas de opressão sobre o indivíduo, que muitas vezes se sente obrigado a seguir uma profissão que não tem identidade para que possa ser respeitado e valorizado.

A família, instituição educacional na qual o indivíduo está inserido de forma intrínseca, exerce papel fundamental na garantia do desenvolvimento dele, ou ainda, de acordo com Bourdieu e Passeron (1991), para uma absorção natural de práticas que legitimam a educação. O conceito de “habitus” tem três características: “a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade de um “habitus” estejam fortemente ligadas aos fatos” (BOURDIEU & PASSERON, 1991, p. 46). Esse conceito analisa o processo de transmissão de conhecimento através de comportamentos, práticas, símbolos e da valorização de práticas culturais. Essa última viria associada à durabilidade, à transmissão e à repetição das práticas, que se traduzem em formas que são incorporadas com o tempo e reproduzidas automaticamente. Um exemplo é o conhecimento que pode ser transmitido quase que de forma natural ou prática – entre as classes dominantes. Já a classe dominada tem as suas práticas culturais não relacionadas a um lugar de status ou destaque, e precisa absorver esse saber para ser aceita.

A imposição de conteúdo, comportamentos e valores são os principais mecanismos da classe dominante para manter os dominados no modelo capitalista, afirmam Bourdieu e Passeron (1991). O “sistema simbólico” pressupõe uma imposição ao indivíduo para se adequar às regras do grupo dominante, que pode ser traduzido através do conhecimento de um conjunto de regras ou práticas comuns a pessoas pelas suas tradições ou “habitus”. Aqui, “habitus” está sendo atribuído às pequenas práticas rotineiras de um povo ou grupo. Segundo Bourdieu e Passeron (1991), através da escolha de sentidos definidos dentro das finalidades da cultura de um grupo ou classe que organizam um “sistema simbólico” para dar sentido as suas práticas sociais, e precisam estar em consonância com as práticas do grupo dominante para serem valorizadas; caso contrário o grupo precisará adaptar-se a ela (BOURDIEU & PASSERON (1991), p.23).

Nesse sentido, o “sistema de símbolos” estaria inserido dentro de um processo sutil e difícil de ser percebido. Mas existe diferença na forma de aprender pela classe dominante e dominada? A primeira, segundo Bourdieu e Passeron (1991), tende a aprender o sistema de símbolos como natural, como alguém que vive dentro de uma perspectiva e que reconhece os processos. Por sua vez, os dominados precisam adequar-se ao sistema, já que as manifestações populares não representam, na maioria das vezes, o saber “oficial”. A estrutura de uma sociedade que transmite valores, práticas e saberes do grupo dominante está constantemente impondo regras e valores, que Bourdieu e Passeron (1991) interpretam como “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU & PASSERON (1991), p. 20). Uma vez que aprender não está relacionado ao interesse individual nem ao conhecimento prático do sujeito, mas às demandas impostas pelo grupo dominante, que irá impor que o indivíduo precisa estudar mais horas Português e Matemática do que Sociologia e Artes, por exemplo. A educação impõe ao educando a sua forma, sem necessariamente explicar o que isso significa ou entender a realidade do/a educando/a para receber o conhecimento.

Escrever uma redação argumentando sobre a perspectiva dos direitos humanos pode corresponder à eficiência do sistema educacional no qual o indivíduo está inserido? Ao resgatar os conceitos de Bourdieu (2009) de capital cultural incorporado e objetivado, identificamos que o primeiro trata de saberes legitimados pelo sistema educacional que são transmitidos de forma natural pela vivência de um indivíduo. Por sua vez, o capital cultural objetivado é o adquirido pelo estudo e pela absorção do sistema educacional dominante entre pessoas que não vivenciam esses conhecimentos. O primeiro representado por um indivíduo que aprendeu ao longo da vida sobre o sistema de garantia de direitos e não teve dificuldade em defendê-lo na perspectiva dos direitos humanos. O segundo grupo representado por um capital cultural objetivado, sendo os/as candidatos/as treinados pelo sistema de ensino a não ferirem os direitos humanos. Isso poderia demonstrar a eficácia do sistema de ensino, que não necessariamente trabalharia na garantia de cidadania dentro da perspectiva dos direitos humanos, mas que iria reproduzir discursos.

O ENEM pode ser considerado um dispositivo de integração vertical do sistema de ensino brasileiro, já que se tornou uma porta de entrada para educação de nível superior. Bourdieu e Passeron (1991), em seu conceito de “ação pedagógica”, como descrito anteriormente, traduziram a eficácia de uma ação sobre os/as educandos/as a respeito de diferentes conhecimentos. Com base nisso, é possível analisar como o exame nacional, na inclusão e exclusão de conteúdo, manifesta uma imposição de informações que se tornam essenciais ou importantes.

Nesse sentido, uma educação para cidadania, na qual o/a educando/a reconhece direitos e deveres, tendo a clareza de que a violação de direitos precisa ser denunciada e atribuí à justiça o papel de resolução de problemas, é algo que foi assimilado pelos candidatos não reprovados pelo critério “fere os direitos humanos” na redação do ENEM de 2015? Quem absorve os valores dos direitos humanos nesta sociedade? Quem vive distante da violência e vê problemas sendo resolvidos através da justiça ou quem é obrigado a aprender o conteúdo por estar definido no currículo, sem entender o seu sentido prático?

Nos próximos parágrafos, irei descrever os critérios brevemente, no intuito de ilustrar as informações disponibilizadas para que candidatas/os elaborassem sua redação para o combate à violência contra a mulher. Serão descritos os critérios do exame de aprovação das redações e, em seguida, será discutido como a disciplina de Sociologia contribui na formação da Educação básica para que os/as alunos/as consigam elaborar um bom texto. Para serem aprovadas, as redações deveriam ser redigidas no modelo dissertativo-argumentativo, sendo esperado/a do/a candidato/a:

[...] defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. [...] elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASÍLIA, 2013 & 2016).

É esperado que a disciplina de Sociologia na Educação básica desenvolva habilidades de pesquisa, conhecimento de teorias e

conceitos nos/as educandos/as para que sejam capazes de produzir argumentos e teses a partir desses recursos, de forma crítica e reflexiva sobre as questões sociais que não firam os direitos humanos (PCN, 1999, p. 37). Como observaram Ferreira, Filho e Matos (2020), nas redações do ENEM, essas habilidades precisam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Ainda no conteúdo definido para essa disciplina, é esperada uma análise dos papéis das instituições sociais, como Família, Estado e Movimentos Sociais, abordando aspectos históricos e culturais dessas instituições em diferentes períodos e espaços no Brasil (PCN, 1999, p. 37). A discussão sobre os movimentos feministas, por exemplo, pode auxiliar na elucidação dos/as educandos/as sobre o desafio do combate à violência contra a mulher, que é uma antiga pauta desses grupos e um grave problema social, como descreve Federici (2019):

[...] a violência sempre esteve presente na família nuclear como uma mensagem nas entrelinhas, uma possibilidade, porque os homens, graças a seus salários, conquistaram o poder de supervisionar o trabalho doméstico não remunerado das mulheres, de usar as mulheres como serviçais e de punir sua recusa a esse trabalho. Por isso a violência doméstica praticada pelos homens não foi, até recentemente, considerada crime. Em paralelo à legitimação, pelo Estado, dos direitos de pais e mães castigarem suas crianças como parte de um treinamento para se tornarem a futura mão de obra, a violência doméstica contra as mulheres tem sido tolerada pelos tribunais e pela polícia como reação legítima ao não cumprimento, por parte das mulheres de suas obrigações domésticas (FEDERICI, 2019, P.93).

Em síntese, são muitas questões de gênero que podem ser analisadas através da Sociologia para tratar as desigualdades desse grupo, como atribuem Ferreira, Filho e Matos (2020) através de:

[...] Conceitos/Expressões usados nas Ciências Sociais que poderiam ser aplicados para a argumentação: Gênero; Identidade; Sexualidade; Violência simbólica; Patriarcalismo; Machismo; Heteronormatividade;

Feminismo; Androcentrismo; Desnaturalização; Divisão social do trabalho; Empoderamento; Movimento social; Feminicídio; Criminalidade; Interseccionalidade, Direitos sociais, Dominação masculina. (FERREIRA, FILHO e MATOS, 2020, p. 9-10).

A transcrição e discussão acima elucidada como a educação básica pode contribuir para a formação dos/as discentes no combate à violência contra a mulher e de gênero, assim como o respaldo legal para tratar o conteúdo descrito. No próximo tópico será analisado o perfil dos candidatos reprovados pelo critério fere os direitos humanos, através deles é possível entender quais grupos sociais estão distantes deste debate ou simplesmente optou por ignorar esta perspectiva ao redigir a sua redação.

QUEM FERIU OS DIREITOS HUMANOS NA REDAÇÃO QUE TRATOU DA PERSISTÊNCIA A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER?

O perfil dos/as candidatos/as que realizaram a redação do ENEM de 2015, sendo reprovados ou não pelo critério “fere os direitos humanos” será apresentado neste tópico. A metodologia utilizada foi quantitativa, na qual utilizou-se o banco de dados com informações socioeconômicas dos/as inscritos/as na prova do ENEM de 2015, disponibilizado pelo INEP (2017). O questionário socioeconômico foi solicitado a todos/as os/as candidatos/as no momento da inscrição para o exame, e as perguntas respondidas pelos educandos/as. Os dados não dispõem de informações que identifiquem nenhum candidato/a e foram analisados através dos softwares estatísticos SPSS, R e Excel. Foram realizadas análises estatísticas do perfil dos/as candidatos/as reprovados/as pelo critério “ferir os direitos humanos” em relação aos não reprovados pelo mesmo critério, bem como observados os resultados e a discussão relacionados às hipóteses.

Farei uma breve descrição dos dados para apresentar a dimensão populacional. O exame teve 7.746.427 (sete milhões, setecentos e quarenta e seis mil e quatrocentos e vinte sete) inscritos/as nas provas, que ocorreram nos dias 24 e 25 de outubro de 2015. As provas foram realizadas em todo o Brasil e compostas por 180 questões e uma redação. Nesse estudo, só serão analisados os/as candidatos/as que realizaram as redações da prova do ENEM de 2015, representando

5.590.927 (cinco milhões, quinhentos e noventa mil novecentos e vinte e sete) candidatos/as.

A correção das redações utilizou dez categorias para identificar os/as não reprovados/as pelo critério “fere os direitos”, que são: “Sem problemas”, “Cópia ao texto motivador”, “fuga ao tema”, “texto insuficiente” e “parte desconectada”, sendo observado o valor relativo na Tabela 1.

Tabela 1 – % de candidatos/as por critério de avaliação na Redação de 2015

Crítérios	%
Sem problemas	72,38
Anulada	0,00
Cópia ao texto motivador	0,07
Em branco	26,93
Fere os Direitos Humanos	0,12
Fuga ao tema	0,26
Não atende ao tipo	0,08
Texto Insuficiente	0,04
Parte desconectada	0,02
Não atendimento ao item 2.2.5 do edital do exame	0,01
Total:	99,1

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Analisando os critérios descritos na Tabela 1, os/as candidatos marcados com a categoria “Sem problemas” correspondem ao percentual de 72,38% de aprovados/as na redação de 2015. A “cópia ao texto motivador” não reprova, apenas perde-se ponto. “Fuga ao tema” significa discorrer de questões que não são pertinentes ao tema proposto, por exemplo, tratar de outras violências que não a doméstica, o que pode eliminar ou reduzir os pontos dos candidatos/as. “Não atende ao tipo” são casos de textos que não utilizaram o texto dissertativo-argumentativo ou realizaram de forma parcial nesse modelo, representando 0,08% de candidatos/as reprovados/as ou que perderam pontos. “Texto insuficiente” é aquele cuja redação tem debilidade ortográfica e perde-se ponto, representando 0,04%. Todas as categorias descritas foram incluídas no grupo de “não reprovados por ferirem os direitos humanos”, enquanto a

categoria “fere os direitos humanos”, com 0,12%, são os/as candidatos/as reprovados.

Os grupos que saíram do estudo foram os que deixaram a prova “em branco”, correspondendo aos candidatos que não conseguiram passar a redação do rascunho para o documento oficial ou simplesmente não realizaram a redação, representando 26,93% dos/as candidatos/as. Esses candidatos não serão analisados nesta pesquisa, já que essa situação não permite avaliar se o candidato feriu ou não os direitos humanos. “Parte desconectada” também levou à reprovação de 0,02% dos/as candidatos/as. “Não atendimento ao item 2.2.5 do edital do exame” é quando o/a candidato/a possui alguma deficiência e não informa previamente, ou quando a documentação não é válida, sendo o candidato eliminado, o que representou 0,01% dos/as inscritos/as reprovados/as de todo o país. Todos esses grupos não tiveram a redação corrigida e não se pode observar a reprovação por ferir os direitos humanos, por isso foram retirados do estudo.

A construção da variável binária dependente do estudo é “fere os direitos humanos” ou “não fere os direitos humanos”, que é composta por dois grupos: os/as reprovados/as por ferirem os direitos – são todos aqueles avaliados com argumentos e teses que não respeitaram os direitos humanos no seu texto da redação; e os não reprovados por esse critério, mesmo que tenham perdido ponto. A criação da variável binária permitiu analisar os dados através da regressão logística importante para o estudo por permite calcular a razão de chance que um grupo tem de ser reprovado em relação ao grupo utilizado como nível de referência. A variável dependente representa duas categorias, que são os/as não reprovados/as e os/as reprovados/as pelo critério “fere os direitos humanos”, de modo que atenda à natureza binária do modelo de regressão logística. O modelo permite estimar a probabilidade do candidato ferir os direitos humanos em face de um conjunto de variáveis explicativas. As vantagens desse método são a) a predisposição para lidar com variáveis independentes categóricas; b) simplicidade para classificação de indivíduos em categorias; c) alto grau de confiabilidade (AGRESTI & FINLAY, 2012).

A frequência absoluta e relativa da população estudada, que terá seu perfil analisado, pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 2 – Frequência absoluta e relativa dos/as Candidatos/as Reprovados/as e Não Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	Nº absoluto	%
Não fere os DH	5.457.401	99,82
Fere os DH	9707	0,18
Total	5.467.108	100

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Para o modelo de regressão logística, como explicado acima foi criada a variável binária, representando os dois grupos da Tabela 2. O grupo “Fere os DH” foi padronizado com o valor 1 e o grupo “Não fere os DH” foi padronizado com o valor zero. Essa variável foi utilizada como variável dependente no modelo de regressão logística. Os/as reprovados/as por “ferirem os direitos humanos” tiveram uma baixa frequência relativa de 0,18. A população reprovada por ferir os direitos humanos foi proporcionalmente pequena frente ao universo de candidatos aprovados ou, ainda, em relação aos que deixaram a prova em branco, por exemplo. Entretanto, a relevância do critério trata de uma questão de sociabilidade e de educação aproximada ou não com os direitos humanos e a cidadania

Diferentes variáveis independentes foram analisadas, conforme apresentado na Tabela 3, que apresenta as variáveis independentes que serão examinadas através do modelo de regressão logísticas.

Tabela 3 – Variáveis utilizadas nas análises

Nome	Tipo
TP_PRESENCA_LC = Situação da redação do/a participante (Critérios apresentados na Tabela 2)	Qualitativa – Nominal
NU_IDADE = Idade dos/as candidatos	Quantitativa – Contínua
TP_COR_RAÇA = Cor/raça	Qualitativa – Nominal
TP_SEXO – Sexo	Qualitativa – Nominal
TP_Estado_Civil	Qualitativa – Nominal
TP_Escola = Pública, Federal ou Exterior	Qualitativa – Nominal

Nome	Tipo
Q001 = Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	Qualitativa – Ordinal
Q002 = Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	Qualitativa – Ordinal
Q042 = Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Fundamental?	Qualitativa – Nominal
Q047 Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Médio?	Qualitativa – Nominal

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Neste estudos serão analisadas as variáveis com maior correlação. A categoria sexo do/a educando/a dispõe de significância para relação de reprovação e não reprovação por ferirem os direitos humanos, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – Regressão Logística do Sexo dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,29306	0,0131	< 0,0000001	0,0018
TP_SEXO (M)	-0,09451	0,02075	< 0,0000001	0,9098

Nível de referência do modelo é a variável “Feminino”

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Com base na tabela 4, o candidato, sendo do sexo masculino, tem menor chance de ser reprovado em relação ao feminino, pois a razão de chance (chance masculino/chance feminino) é 0,90, ou seja, menor do que 1. Isso coloca as pessoas do sexo masculino em vantagens sobre a possibilidade de ser reprovado em redações em relação a esse tema e a esse critério. Uma justificativa para isso é pela menor vulnerabilidade masculina em sofrer com esta violência e por isso pensarem em formas de resolução que não fira o direitos humanos.

No que se refere à idade, a regressão logística mostrou que quanto maior a idade, menor é a chance de ferir os direitos humanos, isto se justifica pelo coeficiente “ β ” apresentar valor negativo.

A questão étnica e racial no Brasil é uma forma de distinção social que impõe maior vulnerabilidade social a pessoas não brancas.

Para análise dessa categoria, criou-se a variável “Negra”, formada pela junção das categorias “pretos/as” e “pardos/as, como pode ser observado na Tabela 5. Esta que trata da regressão logística da variável cor e raça e tem como nível de referência a variável “Branco”.

Tabela 5 – Regressão Logística Cor e Raça dos Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-637.512	0,01693	< 0,0000001	0
Negro (Pretos + Pardos)	0,06988	0,02146	0,00113	1,0723
Amarela	0,11443	0,06773	0,09111	1,1212
Indígena	0,27168	0,12439	0,02895	1,3121
Não dispõe da informação (6)	0,12307	0,08482	0,14679	1,1309
Nível de referência do modelo é a variável “Branco”				

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Os dados apontam a razão de chance de ser reprovado por ferir os direitos humanos de 1,0723 para “negro” em relação aos brancos. Essa razão aumenta entre “amarelos” (1,1212), sendo ainda maior entre os indígenas, com a razão de chance de 1,3121. Dessa forma, apresenta-se maior dificuldade entre as minorias de redigirem textos que não firam os direitos humanos na redação.

A trajetória familiar dos pais/mães ou responsáveis é algo apontado como relevante para o referencial teórico como discutido anteriormente. Para averiguar essa relação, reprovados/as por ferirem os direitos humanos foram observados nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6 – Regressão Logística do tempo de estudo do pai ou do homem responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

Escolaridade	B	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,0497	0,0378	< 0,0000001	0,0023
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	-0,1627	0,0431	0,000159	0,8497
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	-0,1984	0,0450	< 0,0000001	0,8200

Escolaridade	B	σ	Sig.	Razão de chance
Completo a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,2552	0,0471	< 0,0000001	0,7747
Completo o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,4334	0,0437	< 0,0000001	0,6482
Completo a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	-0,8725	0,0646	< 0,0000001	0,4178
Completo a Pós-graduação	-1,0686	0,0853	< 0,0000001	0,3434
Não sei	-0,0459	0,0481	0,3396	0,9550
Nível de referência do modelo é a variável “Nunca Estudou”				

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

Nesse modelo, a razão de chance de reprovação por ferir os direitos humanos dos/as candidatos/as, cujo pai ou responsável do sexo masculino “nunca estudou”, diminuiu à medida que aumentou o tempo de estudos do pai ou responsável. A Tabela 7 apresenta informações da mãe ou responsável mulher do/a candidato/a.

Tabela 7 – Regressão Logística do tempo de estudo da mãe ou da mulher responsável dos/as Não Reprovados/as e Reprovados/as por ferirem os direitos humanos (DH) na redação de 2015

	β	σ	Sig.	Razão de chance
Constante	-6,1460	0,0457	< 0,0000001	0,0021
Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	-0,0274	0,0510	0,5912	0,9729
Completo a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	-0,0452	0,0518	0,3826	0,9557
Completo a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	-0,1223	0,0527	0,0203	0,8848
Completo o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	-0,2945	0,0497	< 0,0000001	0,7448
Completo a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação	-0,5767	0,0617	< 0,0000001	0,5617
Completo a Pós-graduação	-0,7309	0,0689	< 0,0000001	0,4814
Não sei	0,21377	0,06301	0,000692	1,2383
Nível de referência do modelo é a variável “Nunca estudou”				

Fonte: Elaborada pela autora com base no INEP (2017).

A razão de chance de reprovação por “ferir os direitos humanos” diminui em relação ao aumento no grau de escolaridade da mãe. Outra informação analisada foi a renda familiar dos/as candidatos/as e a relação com a reprovação ou não por ferirem os direitos humanos, como pode ser observado na Tabela 7. No próximo tópico serão apresentadas as conclusões dos dados em relação às perspectivas discutidas a partir do referencial teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi entender o impacto do critério “fere os direitos humanos” para aprovação e reprovação dos/as candidatos/as na redação do ENEM de 2015, assim como identificar o perfil dos/as reprovados/as por esse critério. Ainda, contribuir com a discussão de desigualdade de gênero e a sua relevância no currículo escolar para promover o conhecimento dos/as educandos/as para equidade de gênero. A finalidade específica foi discutir se o critério analisado prejudicou grupos específicos de candidatos/as, tendo em vista o valor absoluto e relativo de reprovação ou não pelo critério.

Bourdieu e Passeron (1991), em seus estudos, apontam que quem define o conteúdo curricular do sistema de ensino são os grupos dominantes. No caso brasileiro, como apontam Biroli (2018) e Vianna (2020), grupos conservadores de diferentes Estados compuseram o que ficou conhecido como a bancada “do boi, da bala e da Bíblia” no Congresso nacional contra o debate de gênero na escola. Ainda, diferentes movimentos sociais, sendo o mais conhecido o “Escola sem partido”, foi observado por Biroli (2018), que atuou na redução do debate devida à perseguição do direito de cátedra de professores/as. Isso tornou-se um desafio para promoção da equidade de gênero e a discussão dos direitos humanos nas escolas brasileiras.

A existência do critério “fere os direitos humanos” é uma importante ferramenta para mobilizar e garantir o debate sobre o tema nos diferentes sistemas educacionais. É necessário entender esse critério como uma forma pedagógica necessária para se pensar de forma crítica e reflexiva nas violações e nas formas como os espaços educacionais precisam orientar seus educandos. Como observa Santos (2013), a prática dos direitos humanos nas sociedades ocidentais vem sendo tratada de forma leviana e só sendo privilegiados

os casos muito graves. Essa forma como a sociedade vem tratando os direitos humanos reflete-se na redução da penalidade para perda de pontos e não mais na reprovação, que deve ser observada como um retrocesso que autoriza um discurso de violência, mesmo em documentos oficiais.

Por fim o estudo identificou um viés sociológico que permite salientar diferenças entre os/as reprovados/as e não reprovados/as na redação. Desta forma, pode-se afirmar que marcadores sociais das desigualdades, principalmente os capitais financeiro e cultural, gênero e cor e raça impactaram na razão de chance de um aluno/a ferir os direitos humanos na redação do ENEM de 2015.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, A. & FILANY, B. Regressão logística: modelando respostas categóricas. Métodos estatísticos para as ciências sociais. Lori Vialli, Porto Alegre, 2012, p. 533-572.

ALEMANY, C. Violências. Dicionário Crítico do Feminismo. In: Hirata, Helena et al (org.s). São Paulo: Ed. UNESP, 2009. Pg. 271-277.

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e reprodução social. In: A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectivas, 2009.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. Livro 1. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: A REPRODUÇÃO: Elementos para uma teoria do sistema do ensino. 3ª Ed. Francisco Alves, 1991. Pg. 15-77.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. Rev. antropol. (São Paulo, Online) | v. 61 n. 1: 83-94 | USP, 2018

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 20 Jul. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,

[2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 Ago. 2019.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. 164 p.

_____. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. Dispõe sobre os crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.015%2C%20DE%207%20DE%20AGOSTO%20DE%202009.&text=1o%20da%20Lei%20n, trata%20de%20corrup%C3%A7%C3%A3o%20de%20menores.

BRASÍLIA. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

DURKHEIM, E. Educação e sociedade. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FEDERICI, S. Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, W., FILHO, A.A. & MATOS, W.H.C. As redações do ENEM, a contribuição da sociologia e os direitos humanos como linha transversal. Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 510– Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65283>>. Acesso em: 20 Jul. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Anuário brasileiro de segurança pública ano 13. São Paulo: 2019. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em 16 Set. 2020.

GIDDENS, A. Sociologia. 6 ed., Porto Alegre, 2002

INEP. Microdados do Enem 2015. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 30 Nov. 2018.

INEP. Respeito aos direitos humanos na redação do ENEM 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2015/direitos_humanos_redacao_VISTA_PEDAGOGICA.pdf>. Acesso em 07 Fev. 2019.

MARQUES-PEREIRA, B. Cidadania. Dicionário Crítico do Feminismo. In: Hirata, Helena et al (org.s). São Paulo: Ed. UNESP, 2009. Pg. 35-40.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Anita Handfas, Luiz Fernando Oliveira. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009. Pp.19-21.

RIBEIRO, A. M. M., ALVES, D. J., SAUL, R. & PEREIRA, V. L. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Anita Handfas, Luiz Fernando Oliveira. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009. Pg.19-21.

SANTOS, B. S. Saudações a Boaventura de Sousa Santos. In: Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. Cortez, São Paulo, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. Educação & Realidade, 1995. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acessado em 27/03/21 às 17h.

VIANNA, C. Política de educação, gênero e diversidade sexual breve história de lutas, danos e resistência. 1º ed. Autêntica, 2020. Pg. 71-98.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE DA LICENCIATURA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFAL (2006-2018)

Monike Bayma Marques
Cibele Maria Lima Rodrigues

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de formação docente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, buscando entender a sua trajetória de construção curricular. Para tanto, foi utilizada como referência os estudos pós-críticos de currículo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que pode ser caracterizada como histórica e que tomou-se como base a análise de documentos – das chamadas “grades curriculares” e os três projetos político-pedagógicos existentes desde a fundação do curso de forma específica (2006-2011, 2012-2017 e 2018 até os dias atuais). Ressalta-se que o referido curso é o único responsável pela formação dos professores de Sociologia que atuarão no ensino médio no estado. Na análise histórica, concluiu-se que o fato de ingressarem docentes com formação específica em Licenciatura em Ciências Sociais fez com que fossem inseridos conteúdos programáticos que possibilitam maior integração entre teoria social e prática de ensino (buscando sanar uma lacuna na formação que era muito teórica e com poucos elementos de transposição didática). Essa mudança também está em sintonia com o contexto nacional de re-inserção da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio e do campo de saber que foi constituído (inclusive na criação de encontros, publicações, entre outros). Considera-se que o curso iniciou em 2006 porque houve uma separação oficial, com projeto e grade curriculares específicas, antes a licenciatura era uma “modalidade” opcional do curso. Em relação ao primeiro projeto de curso,

em 2006, tem-se como contexto um quadro de docentes que não tinham formação específica em Licenciatura e uma discussão em torno da formação para a cidadania (uma formação crítica, desnaturalizando as desigualdades). Esse também era o contexto do início do governo Lula, no qual essa questão está no centro dos debates. No segundo projeto (2012), a cidadania permanece, mas a tônica está relacionada com os direitos humanos e relações de poder, incluindo o debate das diversidades culturais, da sexualidade e meio ambiente – incorporando a legislação vigente. Inclui a disciplina sobre a profissão docente que se mantém no projeto seguinte, amplia o leque das disciplinas no campo educacional. O terceiro projeto (2018) é elaborado em um contexto de retrocessos políticos – do golpe e a contra-reforma do ensino médio que diminui a importância da Sociologia. Esse projeto busca atender a uma resolução do Conselho Nacional de Educação (n. 2/2015). O texto mantém as questões anteriores e reforça a formação crítica diante das desigualdades, a necessidade de formação interdisciplinar. Chama a atenção a inclusão de disciplinas de práticas de ensino a partir do segundo semestre e que se mantém até o final (exigido na legislação), mas também a inclusão de outras disciplinas do campo educacional.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

O Ensino de Sociologia tem se constituído como campo de estudo que tem se fortalecido ao longo dos anos, principalmente, com a introdução da obrigatoriedade disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio, a partir de 2008, com a lei 11684/2008. Dentro desse contexto, uma preocupação se dá no que diz respeito à formação dos professores de Sociologia que irão atuar na educação básica.

Desde sua criação em 1994, até 2006 no curso de Ciências da Universidade Federal de Alagoas foram feitas várias reformulações na oferta das disciplinas, mas nada que mudasse a lógica tradicional da formação acadêmica centrada no bacharelado, o que caracterizava uma hierarquização entre atividades de pesquisa e atividades de ensino, entre graduação e pós-graduação. Durante muitos anos, a grade curricular do curso foi estruturada por áreas de concentração

ou ênfase. A partir do terceiro ano se deveria optar por cursar umas das três áreas de concentração (Antropologia, Sociologia ou Ciência Política).

No ano de 2006, houve uma reforma institucional da Universidade Federal de Alagoas, onde o antigo Departamento de Ciências Sociais transformou-se em Instituto de Ciências Sociais, conquistando mais autonomia, aspecto importante para a expansão e qualificação do curso de Ciências Sociais. Com essa mudança foram criados dois cursos distintos (Bacharelado e Licenciatura), inclusive com coordenações específicas (o que não é comum em todas as universidades). Assim, o que antes era tratado como “habilitações” passaram a ser cursos específicos, com grades curriculares próprias, respeitando as singularidades da distinção e considerando os pontos em comum.

A separação tornou a Licenciatura mais autônoma e com características próprias, o que ocorreu a partir da aprovação do seu primeiro projeto político pedagógico autônomo, em 2006. Por se tratar da criação de um novo curso se passou a exigir um Projeto Político Pedagógico específico – após as mudanças ocorridas em 2006. A criação de cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais substituiu a ideia de ser apenas uma “modalidade”. A Licenciatura estava posta como habilitação a partir da Reforma Universitária de 1968 (Parecer n 327/68). Já naquele momento tinha como objetivo propiciar a formação para atuação no ensino médio, inclusive na disciplina de Moral e Cívica (singularidade da ditadura militar).

Esse histórico não é específico do Curso de Ciências Sociais da UFAL é uma lógica que se configurou de forma nacional. As mudanças surgem no contexto no qual a política indicava a necessidade de formar profissionais aptos para atuarem “no magistério da Educação Básica”. Também se alinha ao que já estava preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2001, para os cursos de graduação em Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política, Sociologia) no que diz respeito ao perfil dos formandos e às competências e habilidades específicas para a Licenciatura.

Diante desse histórico, a pesquisa realizada por Bodart (2018) com 104 professores de Sociologia no estado de Alagoas constata a importância de aprofundarmos estudos nesse campo. No referido estudo (idem) foram constatadas diversas dificuldades no que

diz respeito a lecionar a disciplina de Sociologia na educação básica. O pesquisador partiu do pressuposto de que para estudar o ensino de Sociologia é necessário considerar as deficiências formativas do professor, a incipiente produção de recursos didáticos e as condições estruturais do trabalho docente.

Apresentando os dados divulgados pelo INEP, a pesquisa mostra que, em 2016, Alagoas contava com 536 professores de Sociologia. Nesse contexto, apenas 13,7 % tinham sua formação inicial na área de Ciências Sociais. Acredita-se que as dificuldades na atuação em sala de aula aconteçam especificamente aos que não possuem formação na área. No entanto, os professores com formação específica na área de Ciências Sociais também apresentaram dificuldades em relação à sua prática pedagógica.

Essas dificuldades motivaram a elaboração do presente estudo. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como foi construída a formação profissional no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL. A partir desse objetivo se desdobrou um dos objetivos específicos: averiguar as mudanças ocorridas ao longo do tempo (desde a separação em dois cursos, Bacharelado e Licenciatura). Para isso, tomamos como referência os projetos político-pedagógicos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL desde 2006 até os dias atuais. E ainda, para contribuir nessa compreensão, buscamos identificar a visão do corpo docente que atualmente está vinculado à Licenciatura a partir de 5 docentes entrevistados. Inicialmente, também queríamos entrevistar alunos e egressos do curso para saber sua perspectiva dessa formação, mas diante de tantas informações já encontradas, resolvemos nos ater aos documentos e às entrevistas com os docentes.

A pesquisa considera a relação que se estabeleceu primeiramente entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura, mas o foco é no segundo, tendo em vista a preocupação com a formação para atuar no ensino médio. Dessa forma, um marco importante é a Lei 11.684/2008 que torna a disciplina de Sociologia obrigatória nas séries do ensino médio da educação básica, muito embora em Alagoas essa disciplina não tenha saído de cena.

O ano em que foi implementado o primeiro projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL (2006) foi o período em que começou o segundo mandato do governo de Luís

Inácio Lula da Silva. Durante seu governo a inclusão social se aprofundou na perspectiva de sua gestão. Segundo Rodrigues (2013), tal momento é permeado pelo discurso que busca o desenvolvimento e a redução das desigualdades sociais,

“Essas concepções representam não apenas de uma posição política do governo Lula mas é fruto de um discurso pactuado a partir de diversas disputas políticas, no atual contexto. E não se restringe ao campo da política educacional, mas é a base da lógica que permeou o governo Lula resumida como a busca por desenvolvimento econômico e social. Assim, as políticas sociais, em geral, estão voltadas à diminuição das desigualdades sociais, seja por meio de ações imediatistas (como o Programa Bolsa Família), seja por meio de políticas afirmativas, bem como a preocupação com a construção de políticas de Estado (e não apenas política de governo, nos limites de compatibilidade do sistema capitalista”.

Naquele contexto, emendas constitucionais alteraram significativamente dispositivos para a educação, ocorrendo uma série de mudanças como por exemplo, a Reforma Universitária, que englobou programas e medidas provisórias como o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI tem como objetivo principal ampliar o acesso e permanência na educação superior tal plano foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e foi uma das ações que integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano de Desenvolvimento da Educação foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Com isso o REUNI proporcionou o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação.

Neste projeto, foram inseridas 8 disciplinas voltadas à formação docente de modo que podemos vislumbrar um ponto de partida para um avanço significativo no que diz respeito à formação dos egressos. Tal documento, naquele momento apesar de ser o documento norteador da licenciatura e chamar a atenção da necessidade de conhecimento de métodos e técnicas pedagógicas que permitam transposição de conhecimentos didáticos para diferentes níveis de

ensino ele não explicita quais caminhos percorrer na prática a formação do licenciado é bem verdade que na matriz curricular diversas disciplinas foram implementadas no que diz respeito a essa prática, no entanto temos a impressão o de que a principal proposta do curso será o exercício da cidadania.

O segundo projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais modalidade licenciatura da UFAL teve sua aprovação em 2012 entrando em vigor a partir do primeiro semestre do ano de 2013. Tal projeto entra em vigor durante o governo de Dilma Roussef que foi a primeira mulher a assumir a presidência (no início de 2011). Sua gestão dá prosseguimento a forma do governo de Lula, investindo em políticas sociais e em programas que visam a redução das desigualdades. Nesse período, foram criadas 14 novas universidades federais e centenas de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Este projeto chama a atenção para a necessidade da inclusão dos temas da ética e cidadania, da sexualidade, das relações de gênero, da diversidade cultural, meio ambiente, direitos humanos e as questões de poder reconhecendo que a reflexão desses temas no campo das Ciências Sociais é a base na contextualização dos conteúdos. A inclusão desses temas estão de acordo com a resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, tal resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também está de acordo com a Lei 10.639, janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e também a Lei 11.645, março de 2008 onde estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O projeto enfatiza que o ensino deve ser ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e também na valorização do profissional da educação escolar. Importante destacar nesse momento que a disciplina de Sociologia já havia sido implementada no currículo e que o curso já dispunha de 5 de professores que tinham também a licenciatura como formação inicial e/ou pesquisavam sobre o campo de ensino. Além das 8 disciplinas

implementadas no projeto anterior foram introduzidas mais 6 disciplinas voltadas para a formação docente passando para 14 disciplinas no total

Em agosto de 2016, houve o golpe parlamentar e empresarial que aprovou o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef liderado por parte da sociedade conservadora. Michel Temer assume a presidência alterando as políticas educacionais que estavam em curso no Brasil. No campo educacional, a gestão democrática passou a conviver cada vez mais com práticas gerencialistas e com a ampliação da influência do setor privado mercantil na elaboração de políticas, do seu conteúdo e execução.

Nesse sentido, o que presenciamos foi o crescimento de parcerias público-privadas substituindo o discurso do direito à educação pelo discurso da oferta de produtos educacionais aos consumidores. Em meio a esse contexto é elaborado em 2017 e implementado em 2018 no curso de Ciências Sociais o Projeto Político Pedagógico de 2018.

Com 164 páginas o projeto pedagógico matriz 2018 é reformulado para fins de atualização teórico-metodológica e adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais e resoluções internas da UFAL, contendo 10 tópicos, além das referências, anexos e apêndices. O Projeto de 2018 primeiramente faz uma contextualização do curso apresentando o contexto regional e local além do histórico do curso já explicitado nos projetos anteriores. É importante salientar que o coordenador do curso nesse período além de Bacharel em Ciências Sociais também é Licenciado em Sociologia. Tal projeto se constitui pela necessidade do processo de aprimoramento do Projeto Pedagógico anterior por conta das demandas instituídas pelo Ministério da educação (MEC) através da resolução CNE/CP nº 2/2015 e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por meio da Resolução nº 06/2018 do Conselho Universitário – CONSUNI/UFAL.

Esse novo projeto chama a atenção no sentido em que o curso tem o papel fundamental na contribuição direta ou indiretamente para a transformação do cenário de desigualdade em Alagoas pois compreende o papel da formação de professores no fomento à postura crítica ao combate às desigualdades. Com essa perspectiva o documento prevê os objetivos do curso que são eles:

- Propiciar ao alunado condições de **atualização constante** em relação ao **conhecimento produzido pelas ciências sociais** e à dinâmica do processo **ensino-aprendizagem**, particularmente, na perspectiva voltada ao entendimento das ciências sociais, propiciando a sua **positiva intervenção na perspectiva interdisciplinar**;
- Possibilitar aos/as alunos/as, a partir da incorporação de metodologias e ações que envolvem o **planejamento e organização de recursos** e serviços para a promoção da **acessibilidade, o desenvolvimento pleno de suas competências acadêmicas**;
- Fomentar, no processo contínuo e interdisciplinar da **aprendizagem** para nossos discentes, a **transversalidade**, incluindo – a partir da incorporação nas ementas das disciplinas, na pesquisa, e na extensão – temáticas relacionadas às **questões étnico-raciais, a educação em direitos humanos, e a educação ambiental**;
- Desenvolver **práticas de inclusão e acessibilidade**, fomentando a construção de **estratégias metodológicas e avaliativas** que favoreçam a **participação de estudantes** com diferentes condições e funcionalidades;
- Fornecer os elementos que possibilitem aos/as alunos/as egressos/as do curso, atuar nos diferentes contextos que envolvem a **gestão pedagógica, a partir do comprometimento com a ética profissional;**” (PPP, 2018, p. 19)

Observando esses objetivos, percebe-se que esse documento prevê que o conhecimento em Ciências Sociais não é estático de forma que é necessário uma atualização constante desse conhecimento no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária uma perspectiva interdisciplinar. Para isso é preciso planejamento e organização de recursos para que o aluno tenha acessibilidade e desenvolva suas competências acadêmicas. A aprendizagem será baseada na transversalidade e o documento aponta a importância das temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Nesse contexto,

o projeto também prevê a inclusão de e acessibilidade dos alunos com diferentes condições e a preocupação de formar esses alunos para que possam atuar também na gestão pedagógica com comprometimento e ética profissional. Importante destacar que essas preocupações quase não aparecem em contextos anteriores. Nesse projeto pedagógico, além das 8 disciplinas implementadas em 2006 e das 6 introduzidas em 2013 foram incorporadas mais 9 disciplinas voltadas à formação docente passando para um total de 18.

As entrevistas realizadas com os docentes fazem-nos refletir e direcionar nosso pensamento para entendermos como se constitui e se constitui o processo de formação docente no curso de Ciências Sociais da UFAL. Para nossa análise foram escolhidas a fala de quatro professores onde dois deles são professores que atuaram no curso desde a implantação do primeiro Projeto Político Pedagógico e os outros dois professores que passaram a lecionar no curso com a implementação do Projeto Pedagógico de 2013 até os dias atuais. Selecionamos os trechos mais significativos para nosso objetivo. O roteiro de entrevista foi dividido em dois blocos onde o primeiro bloco com 10 perguntas versam sobre a sua identificação e formação profissional e o segundo bloco com 16 perguntas, sobre sua atuação enquanto docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas.

Diante das respostas dadas pelos docentes, percebemos que a maioria deles não mudaram sua prática de ensino, mesmo com a orientação do documento norteador chamando a atenção da necessidade da preocupação com a prática docente. Mesmo sendo professores do eixo de formação específica de cunho antropológico, político ou sociológico. Então poderíamos dizer que tais ações fazem parte de uma ideia de cursos voltado para uma lógica bacharelesca. Segundo OLIVEIRA, LOPES (2015) baseadas em Laclau, discurso deve ser entendido como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e simbólica simultaneamente, na medida em que o material não existe separado de sua significação. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, instituições, são ações de significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram observados os três Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas. O projeto do ano de 2006 é o primeiro da modalidade licenciatura. Tal projeto aponta uma carga horária total do curso com 3420 horas, tendo uma duração mínima do curso de 4 anos e máxima de 7 anos neste período o curso oferecia 40 vagas. Neste projeto é apontado que o curso formará profissional apto para atuar no magistério da Educação básica, seja na docência da sua área de competência (Antropologia, Sociologia, e Ciência Política) ou na gestão do trabalho educativo e tendo como campo de atuação instituições públicas e privadas de Educação Básica (ensino fundamental e médio). Na vigência desse projeto foram incluídas 7 disciplinas voltadas para a formação docente.

O projeto pedagógico de 2013 atualiza o documento de 2006. O novo documento reafirma a perspectiva de formar profissionais com conhecimentos e práticas voltadas principalmente para a educação básica, com conhecimentos sólidos sobre o fundamento das Ciências Sociais e com a necessidade desse profissional ter conhecimento sobre estratégias para a transposição do conhecimento científico social em saber escolar. A carga horária do curso passa a ter 3180 horas distribuídas em três eixos de formação: Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre. O eixo de Formação Específica é formado por disciplinas para a formação em Ciências Sociais com 920 horas e disciplinas para a formação docente também com 960 horas. Nesse projeto as disciplinas para a formação docente passam de 7 para 14. O Projeto Pedagógico matriz de 2018 tem como finalidade formar licenciados em Ciências Sociais em condições de atuarem nas escolas da rede pública e privada da Educação Básica, de acordo com as atuais exigências pedagógicas. Para efeito de adequação às orientações, tais eixos da organização curricular anterior foram resignificados e passaram a ser denominados de Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação e Núcleo de Estudos Integradores. Passando a ter uma carga horária total com 3582 horas o projeto prevê disciplinas para a Formação Docente com 774 horas e também disciplinas voltadas para Saberes e Práticas em Ensino com 400 horas. Agora essas

disciplinas somam um total de 25. O quadro docente a partir do ano de 2018 passa a ter 29 professores.

Feita a análise dos Projetos Político Pedagógico implementados ao longo dos anos no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas percebe-se a preocupação e a exigência de novos sentidos no que diz respeito a formação do professor que vai atuar no ensino médio, no entanto ao observar a formação dos quadro docente do curso de Ciências Sociais/Licenciatura da UFAL em sua grande maioria é pautada de uma perspectiva bacharelesca, poucos professores possuem licenciatura como formação inicial ou são envolvidos em alguma discussão no que se refere a formação de professores para atuar no ensino médio, isso parece refletir diretamente em sua prática docente. Isso nos faz entender que ainda existem amarras na lógica de um modelo de universidade pautada numa perspectiva alemã e em especial no primeiro projeto pedagógico do curso quando a licenciatura não era dissociada do bacharelado. Segundo OLIVEIRA (2017) “A montagem do nosso primeiro projeto aprovado pelo MEC teve como referência os currículos de cursos de Ciências Sociais bem-conceituados na CAPES, como o da UFMG, da UFRGS, UFPE e UNB (todos recebidos pelos correios, por gentileza de amigos que tínhamos nestes cursos, num mundo antes da internet). Ao entrevistar o quadro docente foi entendido que mesmo sendo preconizado pelo Projeto Político Pedagógico atual que a preocupação com a prática de ensino não exclui a responsabilidade de ser incorporada às disciplinas do eixo de formação específica que versam sobre o conhecimento de cunho sociológico, antropológico e político, tais professores entendem que essa preocupação é restrita ao Departamento de Educação. Nesse sentido, podemos concordar com DIAS, LOPES (2009) que:

“a incorporação de diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação, pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, de sentidos em torno das políticas. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados por proposições com variados sentidos, por vezes aparentemente contraditórios, resultando em documentos curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do

texto diante de uma comunidade reconhecida. Essa ambivalência expressa também a disputa que ocorre no campo acadêmico ou mesmo nas entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores”

Dessa forma, pode-se pensar que mesmo com as reformas curriculares implementadas ao longo dos anos pode haver lacunas no que diz respeito a formação do licenciado em Ciências Sociais em Alagoas. Isso já havia sido apontado por GAUDENCIO, SOUZA, NUNES (2017) em relação às propostas de formação docente que de fato ensine ao egresso o exercício de conversão de conteúdos acadêmicos a conteúdos didáticos para a compreensão dos alunos do ensino médio.

Apesar de as propostas mencionadas estarem definidas legalmente, existe uma distância que separa os objetivos apresentados de sua efetiva materialização. O que consta na experiência, principalmente se tivermos como referência os primeiros anos de implementação do Projeto Pedagógico de 2006, é a verificação de um tímido esforço em prol do atendimento dos propósitos do referido Projeto Pedagógico do curso, especialmente em se tratando de vinculação teórico-prática, o que acaba impactando diretamente na formação do graduando e, ainda, na educação básica, na qual o licenciado atuará como professor.

O cenário sofreu alterações ao longo do tempo mas ainda esbarra em problemas desafiadores. Durante o período de 2006 a 2014 havia apenas um professor de estágio supervisionado para todo o curso. A partir de 2015 mais um professor foi disponibilizado. Em 2011 houve a inserção do curso de Licenciatura no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Ainda tomando as palavras de GAUDENCIO, SOUZA, NUNES (2017) embora tais implementações de melhorias estejam em curso, o cenário ainda não apresenta como promissor, haja vista que muitas dicotomias instituídas entre os cursos de licenciatura e bacharelado estão longe de serem resolvidas. Ainda em 2020, essas dicotomias existem, pois, a ação dos docentes ainda estão pautadas por uma lógica bacharelesca

onde um discurso voltado para essa lógica se perpetua apesar dos documentos norteadores apontarem para um outro caminho.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista portuguesa de Educação. Vol. 15 n. 02 p. 3-23, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 492/ 2001, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos curso de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

BODART, Cristiano das Neves. **Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos professores Alagoanos**. Mediações Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 23 nº 2 p. 455-491, Maio/Ago 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução **CNE/CP N. 492, de 03 de abril de 2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução **CNE/CP N. 17, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

_____. **Lei n. 11684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRUNETTA, Antonio Alberto (org) et. al. **Dicionário de Sociologia**. 1ª ed. Maceió; Al: Editora Café com Sociologia.

FOUCALT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. São Paulo, Brasil 1996. 3ª Edição.

FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. **Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)**. Tese de Doutorado, Belém/PA 2013.

GAUDENCIO, Júlio Cezar, SOUZA, Jordânia de Araújo. NUNES, Noélia. **Formação de Professores no Instituto de Ciências Sociais (ICS/UFAL): Considerações a Partir do Curso de Licenciatura Presencial** in História e Memória das Ciências Sociais em Alagoas/[organizado por] Luciana Santana, Bruno César Cavalcanti. Ruth Vasconcelos – Maceió: EDUFAL, 2017.

SOUZA, Jordânia de A; MARINHO, Noélia N.; GAUDENCIO, Júlio Cezar. **Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais**. Revista Política e Sociedade, Florianópolis/SC, Vol. 14, nº 31, 2015, p. 63-86.

LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, jul/Dez 2006.

LOPES, Alice C., BORGES, Veronica. **Currículo, Conhecimento e Interpretação**. Currículo sem Fronteiras, v.17, n3, p.555-573, set./dez. 2017

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**, Revista Brasileira de educação. V.11 n. 32 maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos in Políticas educacionais: questões e dilemas/ Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores) São Paulo: Cortez. 2011

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: atlas, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior Brasileiro – transformações e perspectivas**. Editora brasiliense, 1989.

MELO, Elda Silva do Nascimento do. OLIVEIRA, Karla Michele de. **Formação de professores em Ciências Sociais; identidades e representações**. Revista Inter-Legere, v.1 n.13, p. 202-218, 5 set. 2013.

MICELI, Sergio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil** – Volume 1–São Paulo, Vértice. Editora Revista dos Tribunais, IDESP, 1989.

MORAES, Amaury Cesar, Curso de Ciências Sociais: Currículo, mercado e formação docente. Perspectiva, Florianópolis. V.35n 1 p17-32 jan/mar 2017.

MORAES, Amaury César. O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. Teoria e Cultura, 2017: 21-23

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, São Paulo, v. 15, nº 1, abr. 2003, p. 5-20. n. 2, ago. /dez. 2015, p. 187-203.

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: Uma leitura pela teoria do discurso**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel/Pelotas [38]:19-41, Janeiro/Abril 2011.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. As **Ciências Sociais em Alagoas: Notas sobre as graduações presenciais** in História e Memória das Ciências sociais em Alagoas/[organizado por Luciana Santana, Bruno César Cavalcanti, Ruth Vasconcelos; autores Alice Anabuki Plancherel ...[et al] – Maceió: EDUFAL, 2017. P.141-153.

A SOCIOLOGIA E O DEBATE SOBRE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM CAMPINA GRANDE-PB.

Vanessa Belmiro dos Santos Meira¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca refletir sobre o papel da Sociologia como mediadora no debate sobre gênero no espaço escolar, tendo como campo de análise dois fatos recentes ocorridos na cidade de Campina Grande, localizada na Paraíba. A comunidade escolar local e alguns atores da sociedade civil organizada, foram desafiados a refletir sobre as motivações que levaram os poderes legislativo e executivo do município a coibir discussões em sala de aula que envolvessem questões relacionadas a categoria de gênero através da lei municipal de nº 6.950/2018. Ademais, uma outra lei de nº 7.520/2020 acirrou ainda mais o conflito ao proibir o uso dos banheiros das escolas municipais de acordo com a identidade de gênero.

Seja na perspectiva da “Ideologia” ou da “Identidade” de gênero, a justificativa dos autores das referidas leis é de que elas se encontravam ancoradas em dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Constituição Federal de 1988, ao prever como função das instituições escolares a garantia da promoção e da defesa dos sujeitos em formação através de uma orientação pedagógica livre de material impróprio ou inadequado. Já do ponto de vista de ativistas dos movimentos sociais, ambas decisões foram baseadas em visões distorcidas sobre gênero, e utilizadas como

1 Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; contato: esvazieamente@gmail.com.

ferramentas de discriminação, por representações políticas que pareciam desconhecer a diversidade existente no mundo social, ou anular outras possibilidades de expressão dos sujeitos.

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço criativo, de diálogo e de aprendizagem, teria sido controlado por instituições que tentaram instituir sua “visão de mundo”, como única possibilidade de participação social, reforçando o preconceito aos “diferentes”? A quem interessaria promover ou omitir o debate sobre gênero na sala de aula? Impor condições para o uso de banheiro por meio da identidade dos sujeitos seria uma forma de discriminação e desrespeito à diversidade? Como a Sociologia enquanto disciplina que busca pensar criticamente as relações sociais poderia contribuir nos debates em sala de aula no que concerne a materialização dos discursos institucionais que se impõem sobre as singularidades existentes na coletividade, e como essas poderiam reagir, com olhar crítico e autônomo, para que mudanças ocorram no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade de gênero.

A Sociologia tem contribuído para construção do pensamento crítico e autônomo dos sujeitos, através da observação das interações humanas, e desnaturalização dos processos sociais. A diversidade existente na sociedade tem a ver com a múltiplas expressões identitárias no mundo através da representação de indivíduos ou grupos sociais considerados diferentes, embora sua reivindicação seja pelo tratamento igual por parte do Estado. A escola é um ambiente onde as diferentes presenças se encontram, e onde são vivenciadas experiências distintas dos indivíduos, e as diferenças precisam ser trabalhadas a fim de que não haja discriminação e violência. “Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto” (Gomes, 2017, p. 19).

O papel da escola é promover a integralidade na formação dos adolescentes, possibilitando assim, a autonomia e o respeito entre os indivíduos, sejam eles homens ou mulheres, para a promoção da formação cidadã. E este trabalho tem por objetivo analisar a contribuição da Sociologia na discussão das leis de “ideologia de gênero” em si, mas como a disciplina pode fomentar o desenvolvimento

do pensamento crítico e autônomo da realidade pelos estudantes, quando no debate sobre gênero em sala de aula. Como ela pode ajudá-los a perceber as relações desiguais baseadas na condição de gênero, nos casos de violência contra mulher e população LGBT, no acesso às garantias e aos direitos iguais no mundo do trabalho, entre outras. Durante uma aula de sociologia, por exemplo, os estudantes do Ensino Médio poderiam apresentar suas percepções acerca das relações desiguais na remuneração entre homens e mulheres que desenvolvem a mesma função, ou dos altos índices de feminicídio no país, ou até mesmo por que o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking mundial dos assassinatos de pessoas trans e travestis.

Desde que foram sancionadas, as leis de “Ideologia de Gênero” têm provocado intensos debates entre diversos segmentos sociais, e não somente no município paraibano, mas em outros estados brasileiros. O fato ocorrido na cidade de Campina Grande, e veiculado amplamente nos meios de comunicação virtuais, como blogs jornalísticos e redes sociais demonstra a importância de se praticar o pensamento crítico científico, que ultrapasse o senso comum, utilizando do conhecimento teórico e conceitual da Sociologia. A reflexão sobre as práticas e os discursos presentes na realidade social, se faz instrumento a ser utilizado por professores e alunos para que sejam capazes de analisar a realidade de forma crítica.

A pesquisa virtual foi o caminho metodológico trilhado para perceber os fatos ocorridos em Campina Grande, e serviram de recorte empírico para refletir a disposição dos diversos atores sociais em refletir e agir conforme seus interesses distintos na problematização de um tema relevante como Gênero, por considerá-lo decisivo nas relações que foram e continuam sendo construídas baseadas nas posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade. O fato de ambas as leis terem sido consideradas inconstitucionais pelas instâncias jurídicas comprovam que a sociedade está disposta a tensionar e questionar as decisões de instituições públicas e desnaturalizar seus discursos.

DESENVOLVIMENTO

Para se refletir sobre o papel da Sociologia no debate sobre Gênero em sala de aula, se faz necessário ancorá-lo em uma chave

teórica que servirá de base para a percepção e problematização que o tema suscita, mesmo quando censurado, como foi o caso em Campina Grande. Através do olhar sociológico, concebemos gênero enquanto categoria classificatória que está relacionada a construção da identidade dos sujeitos e da manutenção da ordem social. Porém, as identidades não são dadas nem tampouco nascem junto com os sujeitos, mas estão diretamente alocadas no âmbito da cultura e da história, caracterizando-as na multiplicidade de expressões. A esse respeito, Louro (2019, p. 13) afirma,

“Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (...). Somos sujeitos de muitas identidades. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais”.

Neste sentido, quando se trata da construção de uma identidade masculina ou feminina, podemos afirmar que os processos que as constituem são construídas a partir da materialidade dos seus corpos. De acordo com Connel (2016, p. 17),

“O gênero é corporificado, e uma parte central dessa corporificação consiste em encontros sexuais, partos e criação de crianças. (...) o gênero, pode-se dizer, é especificamente uma questão de corporificação social. Tecnicamente, o gênero pode ser definido com a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio dos quais corpos sexuais são posicionados na história”.

A ordem social está ligada a um conjunto de estruturas que dizem respeito à obediência a princípios, valores e práticas sociais que são operacionalizadas pelos sujeitos através de seus corpos. As experiências compartilhadas pelos sujeitos em sociedade dizem respeito aos projetos de manutenção (ou não) dessas estruturas.

As normativas de comportamento esperadas por pessoas consideradas dentro da normalidade de feminilidades e masculinidades, encontram-se ancoradas nas narrativas e discursos que precedem os sujeitos e são responsáveis pela polarização entre eles de acordo com as normas de gênero.

Mas é importante definir que a condição biológica (sexo) do sujeito é diferente do gênero incorporado por ele, e nesta perspectiva, se configura um elemento decisivo para se compreender o papel do sujeito no contexto das relações sociais. As diferenças físicas corporais existentes, principalmente nas genitálias, são consideradas pelo imaginário social como fatores determinantes para a participação da pessoa no mundo, servindo de direção para o disciplinamento dos corpos, em seu movimento, comportamento, e sua relação de convivência com o meio social, tanto na esfera privada quanto na pública. Almeja-se que tal manifestação corporal seja representada pelo que a pessoa “é”, ou “nasceu para ser”, se homem, ou mulher. Pois, “nada parece mais natural do que a configuração bipolarizada das relações de gênero, a masculinidade dominante e a feminilidade dominada” (Gontijo & Costa, 2012, p. 177).

Compreender a diferenciação da condição biológica e de gênero é imprescindível para decifrar a participação na vida social de cada um. Em alguns casos as normas relativas as condutas não correspondem as mais variadas expectativas. A partir do nascimento, até o momento de tomar as próprias decisões e escolhas, os sujeitos colecionam experiências ao longo da vida, como um dossiê que prevê possibilidades ou restrições de nossas ações na interação com o outro. A depender do conjunto de características que apresentam, sejam elas inscrições corporais, como por exemplo, a cor da pele, ou condições variáveis como disposições educacionais ou profissionais, capital financeiro ou político, e condutas religiosas (ou não), é possível prever, ainda que de forma hipotética, o destino da sua existência na relação com o mundo. Porém, se pensarmos na condição sexual ou classificação do gênero que lhes determinado ao nascer, não é possível assegurar com certeza tal percurso. A não ser pela projeção da sua participação social a partir da subordinação (ou não), à imposição de alinhamento da nossa identidade de gênero ao sexo biológico. Estamos nos referindo aqui a decisão involuntária de ser um homem ou uma mulher de acordo com a nossa chegada ao mundo.

É neste sentido que compreendemos que as definições sociais do que significa “ser homem” e “ser mulher” implicam, frequentemente, um conjunto de gestos codificados de diferentes maneiras. Esses gestos codificados são operados através da educação recebida e das identificações assimiladas com o grupo ao qual pertencemos. Práticas e costumes de “boas maneiras”, condutas socialmente aceitáveis, são tradicionalmente passadas desde a infância até a fase adulta do sujeito, muito embora exista a possibilidade de modificações sociais e culturais baseadas no estilo de vida consideradas convenientes ao longo de sua existência. A Sociologia ao abordar essa problemática em sala de aula possibilita aos estudantes a compreensão da construção das relações baseadas na diferenciação dos sujeitos a partir das normas de gênero. Partindo dessa visão sociológica, os sujeitos deveriam ser levados a refletir sobre a origem e implicações do seu próprio comportamento.

O processo de construção da identidade “masculina” ou “feminina” é iniciado por agentes diversos, mas em geral tem na família a sua origem e segue em outros espaços sociais externos à vida privada como a escola. Longe de se levantar qualquer dúvida quanto a identidade dos sujeitos, os primeiros administradores dos seus corpos elegem elementos simbólicos considerados determinantes para a afirmação dessa identidade, que em geral está fundamentada na materialidade de seus corpos. Para que ocorra a estabilização entre esse corpo e o gênero proposto se faz necessária obediência às ordens de produção estética e estilística, que estão ligadas à determinadas roupas, cores e acessórios, cortes de cabelo, modos de caminhar, de falar, de sentar e até de comer. Romper com essa normativa significa desestabilizar não somente uma unidade particular e local, mas toda uma estrutura social, que vê nessa atitude uma ameaça as normas de gênero.

A escola, como uma extensão da família, apresenta-se como instituição responsável pela vigilância e controle dos corpos dos sujeitos em formação, que são convocados a participar ativamente na construção dessa identidade. Como afirma Louro (2019, p. 31):

“Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através

de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e se gênero”.

Judith Butler percebe a investida pesada de controle social sobre os corpos, como uma vigilância da performatividade de gênero, onde antes do processo de humanização do indivíduo, de se tornar um “ele” ou “ela”, antes mesmo de nascer, forçadamente, ele já está inserido dentro de uma caixa de signos predeterminados. O gênero, portanto, possui um caráter performativo, manifestado através de atos e gestos aprendidos e repetidos ao longo da vida, estabelecendo a constituição de papéis sociais diferentes e hierarquizados para o exercício de poder.

“A performatividade deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual os discursos produzem os efeitos que eles nomeiam. As normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (2019, p.195)

“A matriz das relações de gênero é anterior à emergência do “humano” (idem, p. 205).

No processo de produção do sujeito, toda e qualquer tentativa de variar essa relação é considerada subversiva, onde não se identificar dentro desses padrões ditos normativos é se expor a uma série de desaprovações que terminam por marginalizar o sujeito do núcleo da “normalidade”. Da mesma forma, afirma Bento (2017, p.103), construir uma identidade que articule, de forma diferenciada essas esferas constitutivas do sujeito, é pôr-se em posição de conflito com as normas hegemônicas de gênero.

Essa tarefa da vida coletiva pode ser observada durante os primeiros momentos após a confirmação da gravidez. Com a escolha

do nome, que em geral busca reproduzir a ideia de um sexo associado ao gênero, ensina-se o que é permitido aos corpos “masculinos” e “femininos”. Desta maneira, meninos e meninas tem suas identidades forjadas numa compreensão social dominante que reproduz lógicas de diferenciação e distribuição do poder na vida social, impun- tando proibições a uns e privilégios a outros. Tal concepção é muito defendida por algumas instituições consideradas basilares, como a família, a religião e parte do Estado, que defendem que os sujeitos necessitam se enquadrar em determinados padrões de existên- cia para serem considerados úteis na produção das relações e dos processos sociais. Entretanto, compreendemos gênero como uma categoria não somente analítica, mas também prática, elaborada intencionalmente por essas instituições. Das masculinidades e feminilidades fizeram-se padrões socialmente elaborados de práti- cas de gênero, considerados como únicos e verdadeiros.

Para o filósofo francês Michel Foucault, essas instituições con- sideradas produtoras de “verdades”, utilizam dos discursos como instrumentos de controle e de poder sobre os corpos dos sujeitos, a fim de manter poderes específicos.

“Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha “ao compasso da verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo pode- res específicos. A produção de discursos “verdadeiros” (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da “verdade” – do poder próprio aos discursos acei- tos como verdadeiros – está totalmente por ser feita” (Foucault, 1979, p. 231).

Problematizar os papéis sociais de gênero, ou seja, questionar a construção social desses papéis, e os direcionamentos ordenados às pessoas que “nasceram” homens e mulheres, se constitui um grande desafio para os pensadores sociais, que necessitam repensar também o seu papel enquanto sujeitos produzidos pelos discursos, mas também produtores deles e com o aval científico. Muitas dessas narrativas terminam por produzir práticas intolerantes e violentas como no caso da discriminação de gênero.

Como se sabe, a violência em decorrência do gênero tem sido historicamente justificada em nome da garantia de manutenção do status quo, ou seja, do estado atual das coisas, no que diz respeito a preservação dos costumes e práticas que são ensinados a meninas e meninos, para que sejam considerados mulheres e homens “de verdade”. E é exatamente essas “verdades” que as ciências sociais buscam problematizar, através da análise de práticas sociais e de discursos reproduzidos durante as interações. No caso do gênero, é possível perceber o intenso esforço, muitas vezes involuntário, de preservar identidades moldadas dentro do padrão da heteronormatividade. Por muito tempo gênero foi considerado uma marca tão inata quanto a condição biológica do sujeito. Se ao nascer o sujeito possuísse um órgão sexual considerado feminino, uma vagina, seria uma mulher, da mesma forma que aquele que portasse um órgão sexual masculino, o pênis, estaria destinado a assumir seu papel como homem.

Essa interpretação foi amplamente discutida por diversos segmentos sociais, dentre eles o movimento feminista a partir da década de 1960, que ao considerar os papéis de gênero enquanto construções sociais, denunciava o seu uso pela estrutura social patriarcal, para favorecer a condição de privilégios do masculino em detrimento do feminino, justificando práticas de violências físicas ou simbólicas dos homens sobre as mulheres. Contrariando tal perspectiva,

Desta maneira, gênero e sexualidade são de fato, identidades essenciais e imutáveis, ou condicionadas socialmente? E se os sujeitos pudessem desconstruir as certezas enunciadas sobre suas identidades, questionando os processos de normalização de gênero? Se homens e mulheres são categorias socialmente estabelecidas, elas poderiam ser desconstruídas, invertendo as posições sociais nas relações de poder? A violência de gênero, utilizada como mecanismo de opressão poderia ser banida das relações sociais a partir da compreensão dos discursos das instituições? E, mais ainda, qual o papel da escola, e sobretudo, da Sociologia, em provocar tais debates? E finalmente, qual o real interesse nos representantes políticos em cercear todas as discussões e manifestações de gênero no ambiente escolar? Acompanhando os processos de mudança no mundo, a Sociologia é uma ciência que tem passado por intensos processos de transformação. Mas na atualidade, sua finalidade

ultrapassa a compreensão ou interpretação da realidade social. Ela ocupa um papel essencial na desconstrução dos aportes teóricos ou ideológicos que conservam as relações de desigualdades e de injustiças presentes nas sociedades através do estímulo à reflexão crítica e debate sobre a realidade social.

MÉTODO

Para realização deste trabalho optou-se utilizar como percurso metodológico a pesquisa virtual nos meios de informação jornalísticos digitais e redes sociais, a fim de coletar informações que apresentassem ou problematizassem a aprovação das leis municipais que proibiam o debate sobre gênero em sala de aulas e do uso do banheiros pela identificação de gênero nas escolas municipais de Campina Grande. Tomamos inicialmente por referência a manchete na sessão política do Jornal da Paraíba que noticiou em primeira mão a decisão do prefeito da cidade. Com o título da notícia: “Projeto proíbe ideologia de gênero e livros didáticos nas escolas de CG”, publicado em 31/10/2017², a reportagem apresentava como se deu a iniciativa do vereador Pimentel Filho do partido PMDB, sob a justificativa de “coibir a erotização de estudantes adolescentes e crianças”.

Desde que foi sancionada em 2018 pelo prefeito de Campina Grande, a lei municipal nº 6.950/2018 suscitou intensos debates entre diversos setores da sociedade civil dentre eles, a Ordem dos Advogados do Brasil- OAB³, ao questionar a motivação que levou o poder público municipal a ameaçar a gestão pública escolar, no caso multar professores e estabelecimentos de ensino caso houvesse a distribuição de material didático ou discussão sobre o tema em sala de aula. De acordo com a justificativa do autor da lei, o vereador Pimentel Filho, “Tentaram colocar essa discussão no plano nacional, depois no estadual e por último no municipal, e não conseguiram.

2 <https://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/projeto-proibe-ideologia-de-genero-e-livros-didaticos-nas-escolas-de-cg.html>

3 “Campina Grande proíbe discussões sobre gênero na sala de aula; OAB protesta. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/07/14/campina-grande-proibe-discussoes-sobre-genero-na-sala-de-aula-oab-protesta>. Acesso em 03/06/2021.

O pessoal quer confundir, quer polemizar. A lei não coloca mordalha em ninguém, ela agora existe para que não se burle a grade curricular”, destacou. Segundo Filho, a lei segue tratados internacionais, a Constituição Federal do Brasil e prioriza a família...”.

A primeira questão nos chama atenção na retórica do autor da referida lei, ao afirmar que “a ideologia ou identidade de gênero é uma nova teoria ou técnica defendida por uma corrente minoritária, que tenta impor sua visão de mundo e compreende que ninguém nasce homem e ninguém nasce mulher, isto é, a criança nasce sem sexo definido, e só depois ela fará sua escolha”. Tomando como ponto de partida umas das primeiras lições que a Sociologia nos trouxe é de que as visões de mundo são construídas por pessoas e grupos que vivenciam experiências de modos distintos, e não significam que são verdadeiras e inquestionáveis. Da forma que fora apresentada pelo parlamentar, parece que a visão de mundo ali imposta por uma “corrente minoritária”, não admite as diferenças e, portanto, a diversidade de gênero, contrariamente a visão do próprio vereador que só concebe duas únicas formas de existência: homem ou mulher. Percebeu-se ainda o reforço da assimilação entre o sexo e identidade de gênero.

No ano de 2020, um outro projeto de lei de nº 7.520/2020 proibia o uso de banheiros pelos alunos e alunas cuja identificação de gênero não se enquadrasse àquela atribuída no seu nascimento. O artigo 1º da lei dispõe que “fica determinado que nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental, no município de Campina Grande, os banheiros, vestiários e demais espaços destinados, de forma exclusiva, para o público feminino ou para o público masculino, devem continuar sendo utilizados de acordo com o sexo biológico de cada indivíduo, sendo vedada qualquer interferência da chamada identidade de gênero”. A norma considera como ‘identidade de gênero’ o conceito pessoal, individual, psíquico e subjetivo, divergente do sexo biológico adotado pela pessoa.

A norma foi questionada pelo Partido dos Trabalhadores nos autos de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. O relator do processo, desembargador Fred Coutinho, acolheu os argumentos da parte autora de que não pode o município legislar sobre educação. Tal competência seria da União e dos Estados. “A matéria, na minha ótica, padece de um vício de inconstitucionalidade formal. O

município não tinha essa competência, essa atribuição, de aprovar essa legislação”, afirmou o relator da ação durante o julgamento⁴.

De acordo com o texto da lei, estudantes seriam obrigados a usar banheiros e vestiários direcionados a pessoas do seu sexo biológico, não cabendo a escolha de espaços compatíveis com sua identidade de gênero. Desde o início, a proposta foi duramente criticada. Entidades se manifestaram contrárias à lei, que chegou a ser suspensa após ação movida pela Defensoria Pública de Campina Grande.

“A Defensoria Pública do Estado (DPE) reagiu à publicação da Lei Municipal 7.520/2020, que proíbe a interferência de ‘ideologia de gênero’ nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental de Campina Grande, no que diz respeito à utilização de banheiros, vestiários e demais espaços separados por sexo biológico. O órgão ingressou, na quarta-feira (10), com uma ação civil pública para que seja permitido aos estudantes de escolas públicas e particulares a livre escolha dos ambientes, de acordo com sua identidade de gênero”.

“A iniciativa foi do Núcleo de Direitos Humanos e da Cidadania (Necid). A ação pede ainda que o Município de Campina Grande fique impedido de cobrar multas às escolas que descumprirem a lei sancionada por Romero Rodrigues. Para o defensor público Marcel Joffily, coordenador do Necid de Campina Grande, o pedido prioriza a defesa da dignidade da pessoa humana, da liberdade de expressão e de outros direitos constitucionais dos estudantes”.

Organizações sociais também se manifestaram contra a referida lei. “O Movimento Espírito Lilás (MEL) considera que a Lei 7.520/2020 é um retrocesso. Cleber Ferreira, um dos membros da gestão atual da entidade, diz que a sanção não causou surpresa nos grupos LGBTQI+ na Paraíba. Ele reagiu à lei o prefeito Romero Rodrigues e afirmou que o MEL irá acionar os Ministérios Públicos Estadual e Federal para tentar derrubar a lei”.

4 <https://diariopb.com/artigo/justica-julga-inconstitucional-lei-do-municipio-de-campina-grande>

“Desde 2018, percebemos que Romero Rodrigues simpatiza com uma agenda excludente, machista, misógina e transfóbica. Os grupos LGBTQI+ historicamente sempre foram marginalizados e agora, em âmbito nacional, estão ainda mais ameaçados. Mas iremos reagir, pois essa lei sequer possui amparo legal”, argumenta o ativista.

No Instagram, a Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública LGBTI+, cujo perfil tem mais de 55 mil seguidores, divulgou nota de repúdio à lei. A publicação diz que o texto sancionado pelo prefeito Romero Rodrigues tem “conteúdo transfóbico” e “é um atentado à promoção do bem de todos, bem como ao tratamento igualitário e sem distinção de qualquer natureza que deve ser prestado pelo poder público”.

Uma outra reportagem também diz respeito a reação da sociedade civil organizada diante da Lei que proibia o uso dos banheiros pela “ideologia de gênero”. Na manchete do Portal Correio, publicado no dia 23/07/2020, anunciava que a “Lei que proíbe “Ideologia de Gênero” em escolas de CG é suspensa”⁵. De acordo com a notícia, a suspensão se deu através da decisão judicial de caráter liminar deferida em ação civil pública movida pela Defensoria Pública do Estado da Paraíba (DPE-PB). “A Defensoria apontou que a lei viola diversos dispositivos da Constituição Federal, especialmente a dignidade humana, a liberdade de expressão, a imagem, bem como outros direitos fundamentais dos/as estudantes que não se identifiquem com o seu sexo biológico. Na ação, o defensor público Marcel Joffily fez um pedido liminar para que a Prefeitura de Campina Grande se abstivesse de aplicar multas às escolas que descumprissem a lei em questão, bem como para permitir ao alunado de Campina Grande que utilizasse banheiros, vestiários e demais espaços separados por sexo biológico de acordo com a sua identidade de gênero”.

Na decisão, a juíza Ana Carmem Pereira Jordão, da 2ª Vara da Fazenda Pública da Comarca de Campina Grande, entendeu que a lei, a princípio, viola normas da Constituição Federal e de tratados internacionais, como os Princípios de Yogyakarta, incitando o preconceito

5 <https://portalcorreio.com.br/lei-que-proibe-ideologia-de-genero-em-escolas-de-cg-e-suspensa/>

contra as pessoas transexuais, ainda que involuntariamente”. São diretrizes do tratado: Assegurar que leis e políticas deem proteção adequada a estudantes, funcionários e professores de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio e garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados ou segregados por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa.

Como pudemos perceber houve uma massiva participação da sociedade civil organizada dentre ela, partidos políticos, organizações do movimento social LGBT, Ordem dos advogados do Brasil, entre outros, que juntamente com as instâncias jurídicas conseguiram anular a validade das leis sancionadas pelo prefeito da cidade de Campina Grande. Essa reação certamente serviu como pano de fundo para discussão do tema em sala de aula, que não pode ser contatado devido ao período de pandemia causada pela Covid 19, instaurada no mundo desde o mês de março de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do período conhecido como redemocratização no Brasil (abertura política pós ditadura dos governos militares), muitos movimentos sociais têm elaborado suas ações a partir de pautas diversas, considerando as necessidades particulares vivenciadas por grupos antes considerados “minorias”. Sob o escopo do respeito à diversidade, os debates têm sido promovidos como estratégias de reivindicação pelos direitos das pessoas negras, dos indígenas, das mulheres, da população LGBT, das crianças e adolescentes, dos idosos, dos deficientes físicos, entre outros.

Apesar do avanço das leis e das garantias constitucionais e da criação de políticas sociais voltadas para tais demandas, salientando, alcançados através do intenso movimento da sociedade civil organizada, muitos desses sujeitos permanecem à margem do sistema de proteção do Estado, experimentado uma cidadania fragilizada, incapaz de oferecer-lhes uma condição digna de existência. E, muitas das vezes o atentado contra a sua condição de participação

da vida social excede a situação de ausência de bens e de oportunidades, mas viola seu direito de querer, de escolher como viver.

Quando a escola se propõe a trabalhar os currículos escolares, atravessados por temas fundamentais da vida social, principalmente aqueles que muito incomodam pela situação de omissão, descaso e de injustiça social, pode-se considerar que ela exerce o papel de instituição formadora de sujeitos habilitados não somente para exercerem suas funções no mundo do trabalho, mas aptos a conviver em sociedade, prontos a cumprir sua função como cidadãos críticos e conscientes, gozando de direitos, mas também exercendo seus deveres nas regras de convivência e de cuidado ao próximo. Ocorre que existem também outras instituições sociais, como a família, que possuem essa função de formar sujeitos a partir da sua compreensão do mundo, elaborando modelos ideais de indivíduos cujos valores éticos e códigos morais precisam preservados a fim de garantir a manutenção de uma ordem social.

A escola possui importante papel de fortalecer o desenvolvimento dos sujeitos a partir do incentivo a práticas saudáveis e conscientes de diálogo dentro e fora da sala de aula. É preciso mais do que nunca saber ouvir, compreender as motivações pessoais dos sujeitos. Ser uma pessoa considerada “homem” ou “mulher” não deveria importar tanto quando se deve discutir o respeito as individualidades e formas de se expressar e sentir o mundo. Sabemos que essa não se trata de uma tarefa fácil de ser realizada. Como bem se percebe, ainda existe um longo caminho pela frente. Enquanto a sociedade permanece elegendo seus representantes, importante instrumento da democracia, é preciso estar atento aos serviços que serão prestados por esses ao ocupar os espaços de poder e de decisão. Os profissionais da educação devem ter garantidos a sua autonomia de trabalhar os temas em sala de aula, respeitando a individualidade de cada um e os estudantes devem estar cobertos de oportunidades para perceberem o mundo através de um olhar crítico, autônomo e livre de preceitos morais que partem de grupos isolados.

REFERÊNCIAS

ARÁN, Márcia; PEIXOTO JR, Carlos. Subversões do Desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. Cadernos Pagu n. 28. Janeiro–junho de 2007: 129–147.

BARBOSA, Josumar. “Projeto proíbe ideologia de gênero e livros didáticos nas escolas de Campina Grande”. 31 de outubro de 2017. Política–Jornal da Paraíba. Disponível em <https://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/projeto-proibe-ideologia-de-genero-e-livros-didaticos-nas-escolas-de-cg.html>. Acesso em: 15/03/21.

BENTO, Berenice. A Reinvenção do corpo– Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual/ Berenice Bento. 3 ed./ Salvador, BA: Editora Devires, 2017.

BUTLER, Judith. Problema de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução de Renato Aguiar. 8 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In O corpo educado: pedagogias da sexualidade/ organização Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4 eds.; 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Argos.

CONNEL, Raewyn. Gênero em termos reais. Tradução marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 11 Reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Nina Lino. A diversidade cultural: algumas reflexões. Antropologia Social e Cultural/Priscila Farfan Barroso; Milena Cassal: Uniasselvi, 2017. 221 p. ISBN 978-85-515-0079-8.

GONTIJO, Fabiano de S. COSTA, Francisca Célia da Silva. “Ser Traveco é Melhor que Mulher”– considerações preliminares acerca do

desenvolvimentismo e da heteronormatividade no mundo rural piauiense. Bagoas. N. 08. 2012. P. 171-186.

LOURO, Guacira Lopes. O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Organização Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. 2 reimpp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Argos.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA. “Pleno do TJPB julga inconstitucional lei que proíbe ‘ideologia de gênero’ em escolas de Campina Grande”. 03/03/21. Disponível em <https://www.tjpb.jus.br/noticia/pleno-do-tjpb-julga-inconstitucional-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-em-escolas-de>. Acesso em 12/03/21.

PORTAL CORREIO. “Lei que proíbe ‘ideologia de gênero’ em escolas de CG é suspensa. 23/07/2020. Disponível em <https://portalcorreio.com.br/lei-que-proibe-ideologia-de-genero-em-escolas-de-cg-e-suspensa/>. Acesso em 02/06/2021.

DIARIO PB “Justiça julga inconstitucional lei do município de Campina Grande. 04/03/2021. Disponível em <https://diariopb.com/artigo/justica-julga-inconstitucional-lei-do-municipio-de-campina-grande>. Acesso em 03/06/2021.

PORTAL T5TJPB julga inconstitucional lei que proíbe ‘ideologia de gênero’ em escolas de CG. Disponível em <https://www.portalt5.com.br/noticias/single/nid/tjpb-julga-inconstitucional-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-em-escolas-de-cg/>. Acesso em 03/06/2021.

AMEFRICANIDADE COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Camila Santos Pereira
Anamaria Ladeira Pereira
Fernando Pocahy

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos sociológicos, sobretudo no Brasil, observamos a alarmante defasagem de referências a intelectuais negras e negros, no processo formativo, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Esse processo de silenciamento (re)produz as seculares e contínuas demonstrações da supremacia branca, que se revelam, por exemplo, nas barreiras impostas ao acesso de pessoas negras à universidade, seja como estudantes, seja como docentes. Apesar de, na atualidade, não haver proibições institucionalizadas, juridicamente, impedindo o acesso, o racismo institucional segue tolhendo as possibilidades de pessoas não brancas. Nesse sentido, ressaltamos que tal desigualdade atravessa e constitui a formação das pessoas em seus lugares de sujeitos, pois nos trânsitos e enunciados das instituições também são governadas as condutas de si e do coletivo, como elucida o conceito foucaultiano de governamentalidade (LEMKE, 2017). Compreendemos, dessa forma, a entrada de pessoas não brancas nos espaços acadêmicos interligada ao racismo institucional, ou seja, “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p.37). Com isso, o apagamento dos saberes e conhecimentos de povos e comunidades subalternizados pela branquitude, o que se convencionou denominar epistemicídio (SANTOS, 1994; CARNEIRO, 2005), tem o aval do próprio agente da subalternização para se locupletar.

Um dos mais notáveis exemplos de epistemicídio consiste na ausência da produção acadêmica de Lélia Gonzalez na formação sociológica (em suas diversas instâncias e níveis). Ela, que ousou discordar dos teóricos favoráveis ao branqueamento e seus textos racistas, teve suas críticas escamoteadas, na época, devido à falácia da “democracia racial”. Que Lélia Gonzalez, uma das pensadoras feministas mais importantes do século XX, antropóloga, historiadora, filósofa e ativista, com uma forma de pensar própria, partindo da experiência afro-latino-americana, tenha sua obra desconhecida por estudantes de cursos universitários, inclusive nas Ciências Sociais, só se explica devido ao violento racismo institucional. Este equivale, nesse caso, a um dispositivo acadêmico que impede vozes contundentes e fundamentadas de circular e alcançar os corpos pulsantes que ocupam as salas de aula: estudantes que anseiam por textos com os quais possam identificar-se, mas também a possibilidade de deslocar a centralidade das epistemologias que conformam e operam na manutenção das desigualdades e da supremacia racial. Isto é, limita e exclui argumentos teóricos que ampliam as possibilidades de pensar o Brasil. Nesse contexto, fazemos uso de um dos conceitos de Lélia Gonzalez mais conhecidos (principalmente nos grupos de estudos formados, em sua maioria, por pessoas negras), a amefricanidade. Na perspectiva antirracista desafia-se, na companhia da autora, um espaço que ainda insiste em escantear os conhecimentos produzidos por pessoas cuja existência tem sido, constantemente, inferiorizada pelas normas da branquitude e do heterocissexismo, vetores estruturantes (ou constituintes) do sistema neoliberal. Contrária a esse sistema, Gonzalez se apropriou das discussões sobre as relações étnico-raciais ao redor do mundo. Tensionou a categoria afro-americana, utilizada por pessoas negras estadunidenses e questionou: Se essas pessoas são denominadas, exclusivamente, afro-americanas, como poderiam se nomear as outras populações negras na imensidão das Américas? Para esse dilema, a autora encontrou uma alternativa emergente, porque a categoria de amefricanidade extrapola os limites geográficos e “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é afrocentrada” (GONZALEZ, 2020, p.135). Ao criar essa perspectiva, a intelectual desafiou os parâmetros culturais e científicos

eurocêntricos da sociedade brasileira, que ainda segue com seus ideais de supremacia branca, especialmente em relação à produção e à divulgação do conhecimento, apagando ou silenciando as práticas e teorias que não lhe convém.

Há maneiras, contudo, de opor-se ao epistemicídio, e isso pode ser feito a partir de metodologias que nos possibilitem tratar das heranças e memórias não compartilhadas ou não mencionadas nos campos da educação e da ciência. Os estudos das Ciências Sociais, em especial, da Sociologia, que ocupa o lugar de representante dessa área nos currículos da Educação Básica, nos possibilitam destrinchar e desenhar uma gama de cenários que constituem uma prática provocativa e crítica aos artifícios de exclusão e dominação na sociedade (brasileira e, com algumas aproximações, sul americana). Por exemplo, ao abordar e interrogar os papéis de gênero que legitimam uma sociedade cis heterocentrada, como veremos nos segmentos posteriores. Afinal, é parte da contribuição da disciplina

[...] propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p.48).

Este trabalho faz parte de uma imersão na obra de Lélia Gonzalez. Não apenas realizada de forma individual, como também em diversos encontros do grupo de pesquisa geni – estudos de gênero e sexualidade, que fundamentaram as direções escolhidas para o caminhar desta escrita. Sendo assim, no próximo fragmento, realizaremos uma revisão bibliográfica acerca das principais contribuições de Gonzalez para a academia e para os movimentos sociais. Em seguida, articularemos nossas apostas sobre o conceito de amefricanidade como uma potência pedagógica, compartilhando inquietações e questionamentos.

O ATIVISMO FEMINISTA, AMERICANO E REVOLUCIONÁRIO DE LÉLIA GONZALEZ

No mais recente lançamento de seus escritos, *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (2020), temos uma nova coletânea das contribuições de Lélia Gonzalez. Seus textos ganham nova vida a partir da organização do livro por Flávia Rios e Márcia Lima. Gonzalez, historiadora, geógrafa, filósofa e antropóloga, nos interrogou, ao longo dos anos, com sua atuação nos movimentos sociais e acadêmicos demonstrando comprometimento com o combate às desigualdades em nosso país, na América Latina e no mundo. Através de suas filiações com o movimento negro e feminista da época, principalmente das décadas de 1970 e 1980, hoje, herdamos análises essenciais para compreender o meio social em que vivemos, incorporando-as à intensa produção de epistemologias subalternizadas e dissidentes. Destacamos o fato de Lélia Gonzalez ter sido uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), organização que luta há mais de quarenta anos contra o racismo no Brasil, com sede em vários estados. Lélia também foi uma das criadoras do Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, em 1983, juntamente com Jurema Batista, Miramar da Costa Correia, Sonia C. da Silva, Sandra Helena, Bernadete Veiga de Souza e Victoria Mary dos Santos. O nome do coletivo homenageia uma mulher que teve grande papel na luta contra a opressão colonial, como Gonzalez descreve:

A famosa rainha Jinga (Nzinga) teve um papel da maior importância na luta contra o opressor português em Angola. O passáro que usamos como símbolo tem a ver com a tradição nagô, segundo a qual a ancestralidade feminina é representada por pássaros. E nossas cores têm a ver, o amarelo com Oxum e o roxo com o movimento internacional de mulheres. (GONZALEZ, 2020, p.108).

A partir dessa breve descrição dos atributos da imagem do Coletivo Nzinga, já podemos observar uma série de elementos que realçam a ancestralidade e protagonismo feminino enquanto raízes da organização. As denúncias sobre a condição das mulheres negras

no país, nas décadas de 1970 e 1980, eram estruturantes, como um trecho de uma carta-denúncia aponta: “[...] numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra.” (NZINGA – Coletivo de Mulheres Negras – apud GONZALEZ, 2020, p.111). Dessa forma, podemos nos perguntar: de que maneira nossas ligações teóricas estão impregnadas nas nossas práticas pedagógicas? Será que aparecem apenas na seção de referências ou conduzem uma inflexão ético-política e estética, com elaboração didática atenta aos seus muitos espaços-tempos e intersecções?

Nascida em Minas Gerais, em 1935, Lélia Gonzalez se muda com a família nos anos de 1940 para o Rio de Janeiro, em busca de melhores oportunidades. Ainda criança, trabalhou como babá de dirigentes do clube em que seu irmão jogava futebol (RATTS; RIOS, 2010). Posteriormente, segue com seus estudos, com muitas dificuldades financeiras, e ingressa na faculdade de História e Geografia na Universidade do Estado da Guanabara (atual UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Após realizar sua primeira graduação, formou-se filósofa, também pela Universidade do Estado da Guanabara. Dedicou-se ao aperfeiçoamento dos seus estudos ao realizar pós-graduação na área de Comunicação Social e, posteriormente, de Antropologia. Atuou como tradutora e como professora universitária. Importante salientar que à época, meados da década de 1970, uma mulher negra ocupando um cargo no corpo docente do Ensino Superior era uma característica de expressiva distinção (e mal-estar institucional para alguns, que obviamente não se considerariam racistas). Mesmo no século XXI, vale enfatizar, enfrentamos uma enorme defasagem de mulheres negras nessa carreira profissional, sendo que apenas 3% dessa população integra o quadro nacional da docência universitária na pós-graduação, ainda que as mulheres negras representem por volta de 25% da população brasileira (FERREIRA, 2018).

A afirmação identitária de Lélia Gonzalez como mulher negra e o seu subsequente ativismo não despontaram no meio acadêmico ou lecionando. O estopim para iniciar uma desconstrução sobre sua própria identidade sucedeu-se por influência de seu então marido,

Luiz Carlos Gonzalez, um homem branco, de origem espanhola. Em uma das menções sobre ele, Lélia relata: “eu fui casada com um homem branco, de origem espanhola, que dava todo apoio à questão racial [...]” (GONZALEZ, 2020, p.322). Ele representou um incentivo a questionar como as normas do branqueamento a transformavam. Lélia, então, motivou-se a aprofundar seus estudos nessas questões.

Ao longo de sua carreira não poupou críticas ou iniciativas que enfrentassem as normas racistas e sexistas da sociedade brasileira, nem mesmo se intimidou ao nomear determinados teóricos ou organizações políticas que contribuíram para diversos silenciamentos e exotificação dos corpos negros, especialmente das mulheres negras. Em um dos seus textos mais conhecidos, “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984), situa de maneira irrefutável o lugar de falar que foi destinado a pessoas negras em uma espécie de lixeira da sociedade nacional, e ao denominar esse espaço, encara e localiza as máscara da branquitude:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALEZ, 1984, p.225).

A partir desse breve cenário, tratamos de uma das trajetórias mais singulares e influentes de produções científicas e sociais de uma intelectual negra brasileira. Em 1994, Lélia Gonzalez deixou de nos acompanhar com sua presença física e com seu sorriso iluminado, no entanto, suas falas, ativismo e articulação científica continuam nos agraciando como uma herança valiosa que, sem sombra de dúvida, precisa ser exaltada e referenciada como tal. Atualmente, importantes pensadoras contemporâneas, como Sueli Carneiro (2020) e Djamilia Ribeiro (2018), citam Lélia como referência essencial. Isso se dá devido ao conjunto de suas produções, repleto de conceitos expressos de forma original e com muita propriedade, principalmente ao descrever relações de discriminação que os movimentos políticos se esforçam em esconder:

O espanto e /ou a indignação manifestados por diferentes setores feministas quando é explicitada a superexploração da mulher negra muitas vezes se expressam de maneira a considerar o nosso discurso, de mulheres negras, como uma forma de revanchismo ou de cobrança.[...] O que não se percebe é que, no momento em que denunciemos as múltiplas formas de exploração do povo em geral e da mulher negra em particular, a emoção, por razões óbvias, está muito mais presente em quem nos ouve. Na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. (GONZALEZ, 2020, p.43).

Posicionamentos como esse nos possibilitam refletir, criticar e pensar em outro mundo possível enquanto potência pedagógica, como veremos a seguir.

AMEFRICANIDADE COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Em 1988, é publicado, na revista acadêmica Tempo Brasileiro, o texto “A categoria político-cultural de amefricanidade” de Lélia Gonzalez. Nele, a autora retoma conceitos como pretuguês, Améfrica Ladina e aprofunda a conceituação do que seria a amefricanidade. Pretuguês representando a língua que falamos no Brasil, que as mulheres negras escravizadas ensinaram para os filhos e as filhas das casas grandes. Um idioma marcado, por exemplo, pela troca do *l* pelo *r*, como na palavra *probrema*, o que leva pessoas que falam assim a serem ridicularizadas por isso. Esses sujeitos que tratam os outros como ignorantes, na realidade ignoram a representação da

marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p.238).

Sendo assim, Gonzalez nos convida a interpretar o português falado no Brasil a partir das características da africanização da língua,

isto é, o pretuguês. Ao percorrer os seus escritos, não podemos deixar de pensar: quantas crianças, pessoas adultas ou idosas poderiam ser acolhidas nos ambientes educativos formais, em vez de excluídas pela desvalorização dos seus costumes de fala e escrita? Se determinados traços inerentes à linguagem não fossem prontamente desqualificados, e sim trabalhados em direções mais contextualizadas e com um aprofundamento histórico, como seriam as aulas de Português e Literatura? Quais seriam as outras leituras de país possíveis em salas de aula, fundamentadas em um trabalho denso, não apenas nessas disciplinas, mas como prática-política curricular que reconhecesse as heranças africanas no nosso cotidiano? A lei 10.639/03 estabelece que a História e Cultura Afro-Brasileira devem ser temáticas apresentadas, obrigatoriamente, nas redes de ensino nacionais. Tais abordagens, portanto, poderiam ser consideradas como parte do cotidiano escolar, no entanto, ainda estão distantes do horizonte que observamos no dia a dia das salas de aula.

Ao adotar o nome Améfrica Ladina, Lélia (2020) reconhece que a América Latina “é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa” (p.130). As histórias dos povos indígenas também passam pelo processo descrito pela antropóloga como racismo por denegação, ou seja, um racismo da omissão, da assimilação, da miscigenação e do mito da democracia racial. A partir dessa conjuntura, Gonzalez evidencia como a ideologia do branqueamento operaria:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a

consequente negação da própria raça e da própria cultura. (GONZALEZ, 2020, p.131).

Um possível indicativo do fenômeno do branqueamento, que inferioriza outros conhecimentos, também poderia ser encontrado na falta de historização das origens indígenas de artefatos como o chimarrão/mate, uma bebida muito consumida na região Sul do país e em outros países da América do Sul como Argentina e Uruguai, com suas próprias particularidades. O chimarrão pode ser caracterizado como herança das comunidades indígenas Quinchas, Aimarás e Guaranis¹. Quantas produções já vimos em aula que sublinhavam o protagonismo de pessoas indígenas? Para além do “Dia do Índio”, data que também possui suas próprias problemáticas, quais são os momentos na escola em que valorizamos as lutas antigas e atuais dos povos indígenas por seus territórios e debatemos a respeito delas?

A América seria a compreensão da importância estrutural da ascendência e descendência dos povos negros que habitam/habitavam o continente conhecido como América. Segundo Lélia Gonzalez:

[...] o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram América muito antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. (GONZALEZ, 2020, p.135).

Ao articular a leitura amefricana do nosso passado e presente encontramos estratégias e referências contra-hegemônicas para interpretar as práticas docentes enquanto potência pedagógica.

1 Informação encontrada no site do Sindicato da Indústria do Mate do Paraná – SINDIMATE. Disponível em: [http://www.fiepr.org.br/sindicatos/sindimate/historia-do-chimarrao-1-23683-212590.shtml#:~:text=O%20chimarr%C3%A3o%20\(ou%20mate\)%20%C3%A9,nos%20pa%C3%ADses%20de%20l%C3%ADngua%20castelhana](http://www.fiepr.org.br/sindicatos/sindimate/historia-do-chimarrao-1-23683-212590.shtml#:~:text=O%20chimarr%C3%A3o%20(ou%20mate)%20%C3%A9,nos%20pa%C3%ADses%20de%20l%C3%ADngua%20castelhana). Acesso em: 26 maio. 2021.

Localizamos, assim, um reconhecimento inovador acerca das identidades e a urgência de mudanças nos lugares legitimados de escuta e fala, cuja autenticidade parte de preceitos baseados na pertença racial, de classe social, gênero e sexualidade universalizantes. As teorias decoloniais e do feminismo negro (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018; WALSH, 2017; MIÑOSO, 2015; hooks, 2017) nos acompanham nas proposições de práticas intrínsecas a pedagogias (pre)ocupadas com o destaque e problematização dos elementos que apresentamos ao longo do artigo. E como parte da problematização entendemos

[...] a possibilidade de certa (re)invenção de si e contorno singular (como uma sorte de efeito do jogo da produção da diferença) para a subjetividade. Tudo isso produzido na agonística da política – o plano privilegiado da subjetivação, isto é, o plano de disputa, de oposições, de confronto, de ruptura e de acontecimentos, insurgências e insubordinações micropolíticas. (POCAHY; DORNELLES, 2019, p.131).

Dessa forma, quando tratamos sobre pedagogia ressaltamos as (im)possibilidades de intervenção nos cotidianos escolares. Podemos, por conseguinte, nos aproximar do conceito de pedagogia decolonial que Catherine Walsh, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau nos apresentam, pois ela

[...] opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5).

Com base nessas colocações, também podemos vislumbrar um diálogo direto com o conceito de amefricanidade, visto que uma preocupação presente nos estudos de Lélia Gonzalez refere-se às produções coletivas não exclusivas de um espaço acadêmico, mas que incluam projetos com e a partir dos movimentos sociais. Assim como investir em outros modos de “pensar, saber, estar, ser, sentir,

hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándolo, transgrediéndolo, haciéndole fisurar” (WALSH, 2017, p.30).

Outra conexão possível é fundamentada nas contribuições da intelectual bell hooks e nas suas associações com as pedagogias anticoloniais, feministas e críticas. Esses vínculos nos possibilitam “questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de estudantes” (hooks, 2017, p.20). Interrogar os ideais regulatórios e parâmetros cis heteronormativos, por conseguinte, dos sistemas e das políticas educacionais e suas práticas curriculares faz parte desse compromisso com o pensamento crítico em relação ao eurocentrismo e à ideologia do branqueamento. Por exemplo, as vivências de pessoas trans não binárias e de pessoas intersexuadas demonstram as fragilidades e crueldades das normativas binárias da nossa sociedade (YORK, 2018), principalmente ao sofrerem exclusões desde o processo formativo, no acesso à saúde pública até à inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, podemos nos questionar permanentemente: “De qué manera nuestra razón ha sido una razón eurocéntrica al servicio de la invalidación, destitución y destrucción de formas otras de pensar, comprender, organizar y vivir el mundo, la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas?” (MINŐSO, 2015, p.22).

Para a área de Sociologia, em específico, tais olhares abrangem dimensões pedagógicas ainda não exploradas com profundidade, por exemplo, no debate e conceituação de movimentos sociais. O Movimento Negro no Brasil, por sua vez, pode ser compreendido como uma gama de articulações educadoras e socializadoras de saberes, não sem as suas próprias (re)produções de discriminações calçadas em outros marcadores sociais, como gênero e sexualidade (GOMES, 2017).

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz à educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural,

pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas. (GOMES, 2017, p.110).

As estratégias, ao longo das últimas décadas, para estabelecer as ações afirmativas com recorte racial, em todo o território nacional, podem ilustrar um exemplo de que muitos aprendizados foram partilhados no decorrer desses embates políticos e sociais. Após muita luta, as ações afirmativas foram, finalmente, consolidadas através da Lei de Cotas, nº 12.711/12, que instituiu as reservas de vagas, nas instituições federais, para pessoas pretas, pardas e indígenas, assim como para estudantes de escolas públicas, a partir de um recorte econômico.

A amefricanidade como potência pedagógica adentra os espaços educativos para interrogar os conhecimentos cristalizados do cotidiano. A seguir, veremos como os parâmetros da Sociologia são capazes de integrar essa perspectiva.

SOCIOLOGIA E AMEFRICANIDADE

O pensamento sociológico possui ferramentas teórico-analíticas que podem ser expandidas, em sala de aula, na problematização de textos, vídeos, entrevistas, charges, ou seja, no intuito de desnaturalizar discursos que se querem hegemônicos ou que estreitam as margens da crítica social. Discursos que alimentam ou sustentam desigualdades sociais, efeitos de relações de dominação, objetivação e objetificação. Exibimos, assim, um dos grandes diferenciais da Sociologia:

O que faz com que o conhecimento sociológico não seja um conhecimento do mundo social “como outros” (religioso, político, ideológico etc.) e que ele possa pretender certa robustez diante dos fatos sociais observáveis, é que ele é uma construção racional apoiada nos dados produzidos segundo métodos (explícitos) específicos. (LAHIRE, 2014, p.51).

Desse modo, quando falamos sobre amefricanidade, abordamos novos significantes para representar a nossa própria história, a do país e a do continente. Em suma, ao apresentar os eixos omitidos em muitas instâncias acadêmicas contemporâneas, ao confrontar esses padrões com produções comprometidas com o desmantelamento das iniquidades, a identidade amefricana emerge como um sentimento de pertença e engajamento para repensar nossas práticas na escola, na universidade, no trabalho e em qualquer outra dimensão do cotidiano. Ao integrar a leitura amefricana aos fenômenos sociais, também inserimos uma proposta de expandir os “resumos do mundo social”, como denomina Bernard Lahire (2014), a partir dos discursos que nos cercam, podendo ser encontrados nas redes sociais, nos memes, entre outros dispositivos presentes por meio da tecnologia e fora dela. Sendo assim, nos aproximamos dos objetivos das Ciências Sociais, em especial, o de

[...] fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, 2014, p.68).

Ao seguir essas conceituações, abordar e destrinchar temas como o da democracia racial, na cultura brasileira, através de estudos sociológicos, encontramos uma gama de estudos e significados, que podemos problematizar nas aulas com um viés problematizador. Um dos exemplos está no trabalho de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) “Como trabalhar com “raça” em sociologia”, quando descreve alguns aspectos históricos acerca do termo “democracia racial”, pois “nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação; um Brasil em que praticamente não existem etnias [...]” (GUIMARÃES, 2003, p.102). Consequentemente, como Lélia Gonzalez (1984) aponta, “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra” (p.228). E esse ocultamento pode ser verificado na violência que acomete corpos não brancos há inúmeras décadas, legitimada

por aparatos políticos, jurídicos, institucionais, educacionais, simbólicos etc. Assim como Abdias do Nascimento (1978) também nos interpela:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p.93).

A perspectiva interseccional, ou seja, a compreensão sobre a “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p.14), indica uma série de atravessamentos nos corpos que não englobam os padrões da universalidade branca. Por exemplo, quando observamos as intersecções entre gênero e raça no mito da democracia racial e da supremacia branca, como Sueli Carneiro descreve:

A teoria de superioridade racial teve na subordinação feminina seu elemento complementar. A expressiva massa de população mestiça construída na relação subordinada de mulheres escravas negras e indígenas com seus senhores tornou-se um dos pilares estruturantes da decantada “democracia racial” brasileira. (CARNEIRO, 2020, p.151).

A breve discussão sobre o mito da democracia racial compõe um compromisso e um esforço pedagógicos com a desnaturalização dessa e outras idealizações racistas tão habituais no território nacional. Conversando, diretamente, com as características constituintes da Sociologia e com as possíveis apostas a partir da teoria da amefricanidade.

Não podemos deixar de mencionar que essas articulações não se realizam apenas no campo individual. A coletividade, o compartilhamento e a escuta são alguns dos elementos que também fazem parte da desconstrução e produção de outros significados, desde o planejamento de ensino até os espaços de aula. O diferencial não se

encontra apenas no segmento das referências, mas, igualmente, nas relações estabelecidas durante a construção do processo pedagógico. A tarefa de angariar a participação de colegas de trabalho, por exemplo, para tais realizações pode ser árdua, no entanto, acreditamos que leis como a 10.639/03 e os conhecimentos de intelectuais negras e negros representam uma base teórico-metodológica para contestação e proposição de novos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS

As propostas apresentadas neste texto fazem parte de questionamentos que nos acompanham na prática docente. Não tratamos de soluções simples ou respostas prontas. Falamos de corpos pulsantes que urgem por visibilidade e espaço, em territórios que insistem em expulsar vivências que não sejam da branquitude cis heterocentrada.

Para alcançar as problematizações acerca das normas hegemônicas, a amefricanidade e os estudos de Lélia Gonzalez são imprescindíveis. Ela nos convoca e instiga a olhar para o nosso entorno como potência, como solo de disputas, que com o ímpeto questionador e propositivo podemos transformar. Assim como os parâmetros da disciplina de Sociologia, a democracia e as desigualdades sociais seriam, sim, temáticas próprias para circular as discussões e conteúdos, tanto nas escolas quanto nas universidades. Inclusive a lei 10.639/03 foi desenvolvida e promulgada com esse propósito.

Por nos proporcionar tamanho convite para seguir em movimento e nos engajarmos na pesquisa que enfrenta diversas práticas-epistemologias discriminatórias e racistas, saudamos Lélia Gonzalez. Pensadora e ativista fundamental, capaz de nos imbuir das necessárias e urgentes responsabilidades e potência crítica. Associamo-nos, assim, a outras frentes e lutas no combate aos epistemo-genocídios.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Gênero e número**, 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/> Acesso em: 16 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Luiz Antônio Silva (Org.). **Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2), 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios; Márcia Lima (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. – 2 ed. – São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. **Plural**, São Paulo, v.24, n.1, p.194-213, 2017. Disponível em: Acesso em: 4 de maio de 2020.

MIÑOSO, Yuderky Espinosa. El futuro ya fue: Una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala. **Andar erótico decolonial**. Raúl Moarquench Ferrera-Balanquet (org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Siglo, 2015.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. **Sociologia: ensino médio**, v. 15, p. 45-62, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila Gomes. Problematizando gênero e sexualidade em interlocução com educadoras. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 1, p. 127-150, 2019.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de residir, (re) existir y (re) vivir**, p. 17-48, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83).

YORK, Sara W. / GONÇALVES Jr, Sara Wagner Pimenta. No Mar dos Abandonos: suspiro entre a teoria e prática queer. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p.79–90, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/download/9074/6179> Acesso em: 20 out. 2020.

#MENINA PODE TUDO ABORDAGEM DO TEMA “VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS MULHERES” NO ENSINO DE SOCIOLOGIA¹

Ana Beatriz Maia Neves²

Vanessa Ferreira de Jesus Valdés³ (*in memoriam*)

RESUMO

Este trabalho temo objetivo apresentar a possibilidade do uso do filme #MENINAPODETUDO – Machismo e violência contra a mulher na juventude, do Coletivo ÉNóis,¹ como recurso pedagógico para abordagem do tema “violência contra jovens mulheres” no ensino de Sociologia na educação básica. Como resultado prático de nossa reflexão, apresentamos o relatório crítico do filme, elaborado a partir da metodologia Tela Crítica, de Giovanni Alves. Buscamos discutir questões sobre as relações de gênero na sociedade brasileira contemporânea, sob a perspectiva feminista decolonial.

Palavras-chaves: Violência de Gênero, Ensino de Sociologia, Cinema e Educação.

- 1 ESTE TRABALHO EMPREGA O FEMININO PARA REFERIR-SE A PESSOAS DE DIFERENTES GÊNEROS.
- 2 Mestre em Sociologia em Rede Nacional pelo PROFSOCIO UNESP Marília. Professora na SEEDUC RJ. Preceptora do Programa de Residência Pedagógica de Sociologia UERJ. maianeves@yahoo.com.br Mulher cis e branca.
- 3 Graduanda em Ciências Sociais pela UERJ. Bolsita do Programa de Residência Pedagógica de Sociologia UERJ. Mulher cis, mestiça e mãe. Falecida em 23 de maio de 2021, em virtude de complicações da COVID 19.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a possibilidade do uso do filme #MENINAPODETUDO – Machismo e violência contra a mulher na juventude, do Coletivo ÉNóis, como recurso pedagógico para abordagem do tema “violência contra jovens mulheres” no ensino de Sociologia na educação básica, apresentando, como resultado prático de nossa reflexão, o relatório crítico do filme, elaborado a partir da metodologia Tela Crítica, de Giovanni Alves (2010).

Sob a perspectiva feminista decolonial, buscamos problematizar questões sobre as relações de gênero na sociedade brasileira contemporânea, como o machismo estrutural e a consequente violência praticada contra jovens mulheres. Ao fazermos as leituras sociológicas sobre o tema, buscamos compreender e apontar como tais fatos e fenômenos sociais afetam e limitam a vida das jovens retratadas no filme, oriundas, principalmente, das camadas populares de nossa sociedade.

Percebemos que, apesar das mulheres terem conquistado relativos avanços nas últimas décadas, seja no acesso à formação nas mais diversas áreas do conhecimento, no mercado de trabalho, no esporte, etc., notamos que é dentro de casa que a maioria das mulheres, independente da classe social, se depara com as maiores violências. Já no espaço público, a partir dos relatos das jovens presentes no filme, todas abaixo de 24 anos e oriundas de classes populares, nota-se que ainda existe uma espécie de norma de conduta ética e moral sobre o que uma menina pode ou não fazer, como se vestir, socializar e trabalhar. A maioria das jovens mulheres entrevistadas para o filme relatam que a rua é um espaço hostil, onde há total ausência de segurança ou respeito por elas. Os dados da pesquisa usada como base do filme parecem mostrar que a lei do medo e do silenciamento em relação ao ir e vir das mulheres nas cidades brasileiras impera, levando a naturalização da violência, principalmente em relação às jovens das periferias. Consideramos imprescindível a desnaturalização dessa relação de desigualdade, na qual os homens gozam de liberdade, inclusive para assediarem as mulheres em espaços públicos, fragilizando-as quanto a uma

possível reação. Para tanto, sugerimos a discussão de gênero com o uso de filme no ensino de Sociologia na educação básica.

2 GÊNERO E DIREITOS DAS MULHERES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA BREVE CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DO FEMINISMO DECOLONIAL

O debate em torno de temas relacionados ao feminino e do significado de ser mulher no âmbito escolar propõe buscar a igualdade, o respeito e a quebra de estereótipos que limitam as mulheres. Contudo, é importante dizer que há estereótipos que atingem também o gênero masculino, o que tem como consequência a chamada **masculinidade tóxica**, que se refere a uma série de ideias associadas ao que significa ser homem. Algumas dessas características são, por exemplo, o bloqueio para falar sobre sentimentos, o desprezo a comportamentos que transmitam fragilidade, a necessidade de mostrar coragem a qualquer custo, baseada na crença de que isso lhes confere status e poder, além do uso abusivo de bebidas alcoólicas e outras drogas, o autocontrole das emoções afetivas, reações impulsivas e agressivas, inclusive com o uso de violência física diante da percepção de ameaças e/ou conflitos, entre outros aspectos comumente associados à virilidade.

No referencial teórico para a discussão de gênero, sugerimos privilegiar o diálogo com autoras das Ciências Sociais que mantêm a perspectiva decolonial das teorias feministas, nas quais o conceito de gênero se apresenta como uma variante analítica e como elemento constitutivo das relações sociais, desmontando o universalismo das teorias dominantes (mecanismos políticos, acadêmicos e cognitivos) e a visão eurocêntrica que desautoriza e condena às margens outras opções “não ocidentais”, impedindo e silenciando a existência do conhecimento (POSSAS; LOPES, 2018 apud ACHARYA; BUZAN, 2007).

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica em que algumas autoras e autores defendem a possibilidade de suscitar reflexões e paradigmas a partir das subalternizadas pela modernidade capitalista. No bojo dessa perspectiva, surge a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força

política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento [...], entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (OLIVEIRA; CANDAU; 2010, p. 23).

Ao ser entendido dentro do olhar eurocêntrico-moderno, o conceito de gênero acaba limitando as relações de opressões pautadas apenas pelo olhar das desigualdades entre homens e mulheres, silenciando outras desigualdades como a de classe, de raça e de orientação sexual. De acordo com Sartore, Santos e Silva (2015),

[...] o Feminismo Hegemônico do Norte e do Sul têm reproduzido a lógica de dominação instaurada com o colonialismo, tendo em vista que enxergam as mulheres latino-americanas através dos olhos do colonizador branco, europeu, heterossexual e cristão. Isto ocorre quando as mulheres da América Latina são tratadas como objeto de estudos e não como sujeitas produtoras de suas experiências históricas, políticas e epistemológicas (SARTORE; SANTOS; SILVA, 2015, p. 92).

Dessa forma, o feminismo decolonial tem realizado o revide epistêmico por meio de rupturas políticas e epistemológicas, indicando outro caminho possível na medida em que articula raça, etnia, classe e sexualidade como categorias constitutivas da colonialidade,

propondo analisar a opressão de gênero, ligando-o a essas outras categorias a partir de uma epistemologia de fronteira.

Acredita-se aqui que ensinar/estudar gênero e direitos das mulheres na escola pode vir a contribuir para que as estudantes percebam a invisibilidade histórica, social e cultural imposta às mulheres, inclusive como sujeitas das ciências. Pretende-se, também, contribuir para a promoção da igualdade de gênero em suas mais variadas dimensões, além de propor a reflexão sobre a obrigação coletiva de combater as diversas formas de violência impostas às mulheres.

3 CINEMA, ENSINO DE SOCIOLOGIA E FEMINISMO: POSSIBILIDADES DE INTERFACES

No que se refere à legislação atual sobre a presença do cinema na escola destacamos a Lei nº 13.006 de 2016, que altera a LDB, incluindo a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas mensais. Mesmo não regulamentada, e apesar de estarmos vivendo uma conjuntura bastante diferente da época de sua aprovação, a lei traz a necessidade de uma profunda discussão sobre a relação entre educação e cinema que poderia lançar um desafio para as escolas das diferentes redes de ensino: compreender o cinema não apenas como fonte de lazer e entretenimento, mas também como instrumento de cultura e de produção de conhecimentos. A eficácia dessa lei está no fato de que ela pode fortalecer a professora na confiança de que o cinema (ou o filme) pode ser, sim, um material apropriado, capaz de provocar na estudante as reflexões necessárias que conduziram à atitude crítica. Neste sentido, a Lei pode e deve ser entendida em seu caráter prático, pois, para a professora de Sociologia que entende o seu papel de mediadora no processo de construção do conhecimento, ela assegura sua iniciativa de levar para o espaço escolar materiais como estratégias e recursos que podem contribuir no ensino das teorias, dos conceitos e dos temas sociológicos.

Dessa maneira, acreditamos que os filmes consistem numa potente ferramenta pedagógica para o exercício de reflexão crítica, inclusive sobre os diversos temas da disciplina Sociologia, como a discussão de gênero, numa perspectiva feminista.

Segundo Stam (2003), o feminismo cinematográfico, da mesma forma que o feminismo de modo geral, pauta-se no questionamento ao poder patriarcal que se utiliza da diferença biológica para justificar a hierarquização entre homens e mulheres e subjugar-las.

Nesse sentido, Angrewski (2016) afirma que o cinema de mulher, feito por mulheres, propõe romper com o processo de cristalização de estereótipos atribuídos às mulheres, como os da prostituta ou da virgem, da vítima ou da neurótica. Assim, o cinema feito por mulheres pretende conferir, de maneira gradual, uma tomada de consciência feminina, ao mesmo tempo em que propõe uma nova abordagem, tanto da teoria quanto da crítica cinematográfica. Assim, acreditamos que filmes concebidos e realizados por mulheres, se usados como recurso pedagógico no ensino de Sociologia da educação básica, podem vir a contemplar as vozes e o protagonismo de quem lhes é de direito, ou seja, das próprias mulheres, sejam elas negras ou brancas, jovens ou idosas, trabalhadoras do campo ou da cidade, estudantes, homossexuais, dentre tantas outras, que trazem para reflexão suas trajetórias, seus olhares, suas angústias, suas vitórias, enfim, seus saberes insurgentes, estando elas à frente ou por trás das câmeras e das telas.

Tal proposta é uma contribuição na tentativa de “decolonizar” a produção intelectual, trazendo subsídios dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas, para considerar raça, classe, sexualidade no reconhecimento de diversidade identitária. Vale lembrar que aplicar o pensamento decolonial implica fazer o entrelaçamento entre a teoria-prática com histórias locais de vida e perspectivas de luta. O dinamismo conceitual e analítico das formas decoloniais de viver e pensar, bem como a força criativa de resistência, implicam uma desvinculação da matriz colonial de poder e de seus conceitos “universais” da modernidade ocidental e do capitalismo global, e se envolvem com argumentos e lutas por dignidade e vida contra a morte, a destruição e o desprezo civilizacional.

Quanto ao uso de filmes como ferramenta pedagógica, partimos da ideia de que eles são capazes de nos levar a perceber aspectos da vida cotidiana de maneira crítica e poética ao mesmo tempo. Dessa forma, é preciso ressaltar que cada uma de nós aprende a ler imagens antes mesmo de conseguir expressar-se acerca delas; nesse sentido, aqui cabe uma alusão a Paulo Freire, ao afirmar que “a

leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Sendo, portanto, imagem em movimento permeada por uma narrativa, o filme, quanto tomado como mediador do conhecimento na escola ou por meio dela, pode adquirir dupla função: seja como fonte, seja como objeto de estudo.

Sem pretendermos fazer o resgate da historiografia do cinema, vale lembrar que ele foi criado em fins do século XIX e acabou por se tornar um dos símbolos da sociedade contemporânea, adquiriu *status* de bem cultural e passou a ser chamado de “a sétima arte”. Neste contexto, ressaltamos que usamos a metodologia Tela Crítica, de Giovanni Alves (2010), autor que é a principal referência metodológica na produção do relatório de análise crítica do filme.

Alves considera o filme “não apenas como *representação ideológica* ou *projeção subjetiva*, mas como *reflexo estético* da vida social. É esta peculiaridade da obra de arte realista que dá legitimidade à proposta do cinema como experiência crítica” (ALVES, 2010, p. 11). Segue afirmando que o uso do cinema como exame crítico “visa formar sujeitos humanizados capazes de resgatar o sentido da experiência humano-genérica desefetivada pela relação-capital” (ALVES, 2010, p. 12).

Assim, acreditamos que a presença de filmes na escola por meio da Sociologia pode vir a contribuir para o exercício da cidadania, pois abre a possibilidade para que estudantes façam leituras dos conteúdos dos filmes além do puro lazer, fazendo-os perceberem-se não como meros espectadores da vida social, mas como atores sociais, capazes de intervir na realidade. Essa pretensão está de acordo com a proposta metodológica de Martins (2000), que é a de tomar o que é liminar, marginal e anômalo como referência de compreensão sociológica. Já em seu ensaio, *Sociologia da fotografia e da imagem*, Martins (2008) se propõe a estudar o documento visual como um dos instrumentos indispensáveis da leitura sociológica dos fatos e dos fenômenos sociais. O autor toma como tema a vida cotidiana de pessoas simples para tratar das condições adversas e novas formas de fazer História, em que o ser humano passe a ser agente ativo de seu destino nesse tempo de modernidade, especificamente numa sociedade de modernidade frágil, segundo o autor, que é o Brasil. Com Martins, a inserção da imagem nas pesquisas das

Ciências Sociais abriu um amplo terreno de indagações, dúvidas e experimentos.

4 TELA CRÍTICA - A METODOLOGIA

O objetivo primordial do Projeto Tela Crítica, segundo seu próprio idealizador, Giovanni Alves, é discorrer sobre problemas cruciais da sociedade burguesa por meio de filmes. Sendo assim, a proposta consiste num projeto pedagógico de Sociologia e cinema, no qual a arte está a serviço da consciência social crítica. A metodologia proposta no Tela Crítica tem como função pedagógica-política ressignificar as imagens em movimento, explicitando seu conteúdo crítico e habilitando as individualidades pessoais de classe – e aqui inclui também as de gênero e sexualidade – a darem uma resposta humana positiva à barbárie do capital:

Procuramos apreender o filme não apenas como um *texto*, mas como um *pré-texto* capaz de nos conduzir à autoconsciência do nosso tempo histórico. O filme é um *médium* capaz de propiciar uma dinâmica reflexiva sobre o mundo social para além da tela do cinema. Por isso, o Tela Crítica não propõe uma sociologia do cinema, mas sim, um enlace entre sociologia e cinema visando utilizar a obra fílmica como meio estético para propiciar uma reflexão sobre o mundo burguês. (ALVES, 2010, p. 17)

A metodologia proposta no Tela Crítica, na prática, consiste na operação crítico-hermenêutica que parte da estrutura fílmica para o arcabouço analítico. Isso quer dizer que, na análise do filme, podem-se apreender alguns subsídios narrativos particulares, objetos de interpretação hermenêutica. De acordo com Alves, eles compõem o todo da estrutura narrativa do filme e contêm um complexo de sugestões temáticas. Muitas vezes, os elementos narrativos são detalhes particulares de situações do cotidiano inscritas em cenas significativas do filme, ou aspectos essenciais da personalidade de personagens que compõem a narrativa fílmica. Portanto, é importante discriminar, numa análise fílmica, as cenas significativas e as personagens-chave com relação ao eixo temático estruturante da narrativa. O autor diz ainda ser importante situar o filme no conjunto

das obras do diretor, no caso deste trabalho, das diretoras e/ou de seus respectivos grupos e/ou coletivos, para depois situá-lo no interior do gênero fílmico do qual provêm (ficção, documentário etc.), além do valor dos argumentos apresentados, a estrutura narrativa, o eixo temático essencial, o complexo de subtemas e os elementos significativos do filme. Segundo Alves, é a partir da totalidade concreta mais ampliada que se pode apreender o sentido, o significado e a perspectiva daquilo que é transmitido. Contudo, adverte Alves, o significado de uma obra fílmica não se esgota pelas intenções de seu autor, pois novos significados podem ser extraídos do filme conforme a temporalidade histórico-cultural no interior da qual estão inseridos os sujeitos-receptores:

Ao “dialogar” com a obra fílmica, o sujeito-receptor dialoga, de certo modo, com sua *tradição* histórico-existencial. O filme é apenas o elo mediador capaz de contribuir para a auto reflexividade crítica do sujeito-receptor. Tão logo descubra o eixo temático essencial, o sujeito-receptor discerne os elementos compreensíveis no filme. O intérprete esboça um projeto de significação para todo o texto fílmico. É a partir dele que vários elementos particulares do filme, como as cenas significativas e personagens típicos, irão adquirir um sentido “racional”. (ALVES, 2010, p. 31).

Alves sugere distinguir *debate crítico* de *análise crítica* do filme: o primeiro seria a realização de debate pós-exibição para ilustrar uma aula, conceito ou tema, enquanto o princípio pedagógico do Tela Crítica seria a *análise crítica* no sentido pleno da palavra, isto é, um exercício que pressupõe um tratamento crítico mais intensivo e extensivo do filme. Para isso, apresenta-se sob uma dinâmica que exige muitas horas disponíveis de preparação por parte da professora e do professor e da/do própria/o estudante, como também de sua execução, como, por exemplo, a exibição repetida do mesmo filme por três vezes, cada qual com uma finalidade específica.

Há de se ressaltar que, em se tratando de aulas de Sociologia (ou mesmo de qualquer outra disciplina no Ensino Médio regular), torna-se inviável a execução *ipsis litteris* da metodologia proposta no Tela Crítica. Contudo, há de se destacar também que a experiência de Giovanni Alves é feita utilizando filmes clássicos de ficção

de longa-metragem, o que muito difere de nossa proposta. Há de se observar, por fim, que, assim como fizemos adaptações à proposta do autor, a professora e o professor que pretenderem fazer a experiência do Tela Crítica devem se sentir livres para fazer as suas próprias adaptações à metodologia original.

5 MULHERES NA FRENTE E ATRÁS DAS TELAS

É a partir de 1968 que passa a se discutir a questão da discriminação da mulher pelo cinema e a se construir uma nova imagem, especialmente fora de Hollywood, proposta que encontra voz no cinema independente e alternativo. Nesse contexto, surgem diversas manifestações destacando o cinema de mulheres, que ganha força em festivais, mostras e publicações sobre o tema. O cinema torna-se, assim, uma arma poderosa e importante forma de expressão para mulheres.

No Brasil, no Festival de Gramado de 1986, realiza-se a Mostra Mulheres de Cinema e, no Rio de Janeiro, a Mostra Olhar Feminino no Festival Internacional de Cinema, Televisão e Vídeo. Em 1987, o IX Festival Internacional de Cinema Latino-Americano faz uma homenagem às pioneiras do cinema na América Latina, e em Brasília acontece o I Vídeo Mulher. Em 1988/89, realizam-se o I e o II Festival da Mulher e o Cinema, em Mar Del Plata, cujo critério principal era a expressão da mulher por meio do cinema e do vídeo; o evento reuniu diretoras do mundo inteiro.

Ressalta-se, assim, a importância da produção de mulheres nos dias atuais, quando filmes produzidos por elas têm sido sucesso mundial de bilheteria, além do número crescente de mostras e festivais internacionais de cinema destinados a discutir a produção cinematográfica feminina, como na Alemanha, em Havana e no Rio de Janeiro, o que demonstra um mercado potencial para filmes de temática e produção feminina. Seu sucesso indica o grau de interesse por essa discussão.

Porém, de acordo com dados publicados na página eletrônica *Mulher no Cinema*⁴, a desigualdade de gênero, especialmente por trás

4 <https://mulhernocinema.com/> acessado em 4 de novembro de 2019.

das câmeras, é ainda uma realidade em diferentes cinematografias. Em noventa anos de Oscar, apenas uma mulher ganhou o prêmio de direção e só outras quatro foram indicadas. Halle Berry continua sendo a única mulher negra a ter conquistado o Oscar de melhor atriz, e Viola Davis, a única a conquistar o Emmy de atriz de drama. Criado em 1946, o Festival de Cannes só premiou uma diretora com a Palma de Ouro. Da mesma forma, no cinema brasileiro, mulheres negras são o grupo menos representado na frente e por trás das câmeras.

Ainda de acordo com o *Mulher no Cinema*, só 16% dos filmes brasileiros lançados nos cinemas em 2017 foram dirigidos exclusivamente por mulheres – nenhuma delas negra. Ainda de acordo com a página, estudos apontam que personagens femininas, em geral, têm menos falas e mais cenas de nudez do que personagens masculinas. Tal informação é fruto de estudo da Agência Nacional do Cinema – Ancine. O mesmo estudo aponta que mulheres negras não dirigiram nem escreveram nenhum dos 142 longas-metragens brasileiros lançados nas salas do país em 2016, de acordo com o primeiro levantamento da Ancine a contemplar dados sobre raça. Segundo a pesquisa, 75,4% dos filmes analisados foram dirigidos por homens brancos, 19,7% por mulheres brancas e 2,1% por homens negros. A presença dominante de homens brancos também é registrada em outras funções, como roteiristas (59,9%), diretores de fotografia (85%) e diretores de arte (59%). Mulheres brancas são maioria apenas na produção executiva, com percentual de 36,9% contra 26,2% de homens brancos. Na questão racial, porém, o cenário segue profundamente desigual: homens negros assumiram 2,1% da produção executiva enquanto mulheres negras não assinaram nenhuma produção sozinhas, participando apenas de equipes mistas. A presença dos negros é reduzida também em frente às câmeras: constituem apenas 13,4% dos atores e atrizes que atuaram nos 97 filmes brasileiros de ficção lançados em 2016 – ainda que representem 54% da população brasileira. Mais: 42,3% desses longas não têm nenhum/a artista negro/a no elenco.

6 RELATÓRIO DE ANÁLISE CRÍTICA DE #MENINAPODETUDO

O relatório de análise crítica apresentado a seguir consiste em um ensaio que pretende articular as sugestões temáticas apreendidas da narrativa do filme selecionado com percepções teóricas correlatas aos subtemas, numa tentativa de que fique evidente o desenvolvimento da teoria feminista por meio do diálogo crítico com o filme. Seguindo a sugestão de Alves, como analistas, ficamos atentas para não aplicar a teoria à estrutura narrativa fílmica; pelo contrário, na medida em que elaboramos a análise crítica do filme selecionado, foram emergindo insights teóricos pertinentes com vistas ao exercício da imaginação sociológica.

Ainda sob a sugestão do idealizador do Tela Crítica, buscamos articular a interpretação crítica do filme selecionado com possíveis contribuições de autoras das ciências sociais, numa perspectiva feminista decolonial. A finalidade aqui não é aprofundar a discussão teórica destas autoras, apenas apresentar seus pontos principais de reflexão. Dessa forma, vamos indicando autoras com que a professora e o professor podem buscar diálogo. Por fim, buscamos alimentar os relatórios com informações obtidas nas páginas específicas dos filmes e/ou por meio de diálogo, na medida do possível, com diretoras e/ou coletivos que os realizaram, bem como com informações sobre a repercussão que eles alcançaram ao participar de festivais, editais, mostras e prêmios a que foram indicados ou em que efetivamente foram premiados.

#MENINAPODETUDO é fruto de uma pesquisa realizada pela Agência Escola de Jornalismo ÉNOIS, que coletou depoimentos de 2.285 mulheres de 14 a 24 anos com renda familiar até seis mil reais mensais, moradoras de 370 cidades brasileiras. Os depoimentos foram obtidos por meio da internet e transformados em dados estatísticos que aparecem no decorrer do filme.

A apresentação do filme nos remete ao cinema clássico do início do século XX, com imagens rápidas de jovens meninas sorridentes, emolduradas como se fossem mulheres de antigamente. O fundo musical, ao som de piano acelerado, também nos remete às antigas salas de cinema, bem ao estilo Charles Chaplin. O clima leve, romântico e até divertido da sequência inicial é quebrado com os

primeiros dados estatísticos revelados pela pesquisa realizada pelo coletivo responsável pelo filme. Acreditamos que tais recursos não estejam ali à toa, afinal, a apresentação que lembra o antigo cinema mudo se confronta com o muito que as jovens têm a dizer – e dizem – na sequência.

#MENINAPODETUDO “brinca” o tempo todo com o contraditório, a começar pelo próprio título, que contrasta de maneira contundente com os depoimentos das jovens entrevistadas, fornecendo um panorama do que é ser mulher no Brasil. Tais depoimentos revelam o quanto o machismo estrutural limita a vida das jovens, seja em virtude do assédio e de tantas outras formas de violência (simbólica e física) sofridas por elas, seja nas práticas machistas cristalizadas e naturalizadas pela cultura patriarcal que se perpetuam em nossa sociedade por meio das instituições sociais, como a família e a escola.

O filme mostra que, no espaço privado, ou seja, dentro de casa, as mulheres continuam sendo socializadas a partir da dicotomia “coisas de menino” e “coisas de menina”, construindo suas respectivas identidades a partir da negação: coisas que **não** devem fazer, lugares que **não** podem frequentar e roupas que não devem usar. Para as entrevistadas, mesmo com os avanços conquistados, ainda existe um padrão comportamental imposto pela criação que dita posturas, aparências, comportamento sexual e até anseios de vida. Já no espaço público, para a maior parte das entrevistadas, a rua é vista como um local em que não há segurança ou respeito pelas mulheres: 94% delas já foram assediadas verbalmente e 77%, fisicamente. 90% já deixaram de fazer algo por medo da violência, especificamente por serem mulheres, como evitar sair à noite, usar determinadas roupas ou responder a uma cantada. Neste contexto, é interessante propor às/aos estudantes a discussão sobre masculinidade tóxica, que afeta, inclusive, os próprios estudantes homens, uma vez que o machismo e a masculinidade que surgem deste padrão influenciam direta e negativamente a relação de muitas mulheres com os homens, como revela a fala de uma das entrevistadas.

Outros subtemas emergem dos depoimentos, como o preconceito no mercado de trabalho sexista, além de outros espaços como universidade e o mundo do esporte, em que as meninas, pelo simples fato de serem meninas, já entram em desvantagem em

diferentes situações. Outra contradição que o filme traz à tona é o “lugar de espera” imposto às mulheres, ao mesmo tempo em que se cobra dessas mesmas mulheres múltiplas tarefas. Nesse sentido, dois depoimentos valem menção: “A sociedade em si espera que a gente esteja sempre em um lugar de espera, sabe? De estar [submetida] ao poder do outro [choro de emoção], sobretudo dos homens”; “São tantas coisas para você fazer, tantos papéis que você tem que cumprir, sabe? Pra você obedecer a um padrão... Acaba que você... É... Se oprimindo, sabe?”. A escola, de acordo com os depoimentos de algumas entrevistadas, também reproduz e reforça o machismo: “Eu vejo o quanto a escola é machista, sabe? Por exemplo, nas aulas de educação física, os meninos vão jogar bola e as meninas... Os professores falam... Ah! Pode ficar aí conversando”.

Mas, segundo a pesquisa que resultou no filme, as entrevistadas já detectam e problematizam o machismo e, partir desta tomada de consciência, exigem mudanças, atribuindo, contraditoriamente mais uma vez, à educação e à escola o papel da mudança.

Nesse contexto, vale trazer as contribuições de bell hooks, que usa o pseudônimo grafado em letras minúsculas com o objetivo de reforçar o conteúdo de suas obras em detrimento da autoria. Apoia-se nas obras de Paulo Freire para afirmar que é preciso construir uma educação humanista – antirracista, antissexista, anti-homofóbica etc. – que reconheça as particularidades do indivíduo e que garanta a voz das/dos estudantes. Essa educação seria capaz de estimular o senso crítico e, assim, avançar para uma prática que liberte as minorias das opressões. Mas, para isso, faz-se imprescindível, segundo hooks, combater métodos pedagógicos arcaicos e descentralizar o conhecimento teórico. A autora relata sua própria experiência enquanto estudante no regime de *apartheid*: ela traz a discussão sobre as contradições inerentes ao regime, mas mostra que, na prática, a própria segregação racial acabava proporcionar às crianças negras uma educação libertadora:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma

pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2013, p. 10-11).

Tal citação é um contraponto ao papel contraditório da educação escolar no Brasil, que é, segundo as meninas entrevistadas, ao mesmo tempo machista e libertadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que desde 2015, o Brasil tem sido alvo de uma implacável ofensiva ultraliberal por parte de setores políticos com viés de extrema-direita. Nesse contexto, a deslegitimação da política como instrumento de negociação do bem comum, promovida, em grande parte, por setores da grande mídia que historicamente estiveram a serviço da classe dominante brasileira, e a fábrica de *fake news*⁵ contribuíram para a ascensão ao poder de um grupo político descomprometido e irresponsável socialmente, capitaneado pelo presidente Jair Bolsonaro, eleito em outubro de 2018.

Tal gestão levou a cabo políticas ultraliberais que, na prática, impuseram graves ataques à classe trabalhadora, tendo como resultado o aumento do desemprego e do subemprego, da fome, a destruição do meio ambiente, o massacre dos povos indígenas, o desmonte de políticas sociais, a privatização do que restava de empresas nacionais, a entrega dos recursos naturais à iniciativa privada, inclusive internacional, além de progressivos cortes nos orçamentos ligados à saúde e à educação, a fim de pagar os juros da dívida pública, além do incentivo ao machismo e à misoginia, ao racismo, à homofobia e a intolerância religiosa.

A adoção desse modelo de programa político, econômico e social impacta diretamente na restrição às liberdades democráticas, respingando, inclusive, na produção e difusão de bens culturais, como a cinematografia nacional, por exemplo. Contudo, a despeito dos ataques ao setor audiovisual por parte da atual gestão, a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio 2019, aplicada em 3

5 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-10/um-dia-da-eleicao-fake-news-sobre-candidatos-inundam-redes-sociais>, acessado em 18 de novembro de 2019.

de novembro de 2018, surpreendeu a todas e todos ao trazer como tema a “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”.

O ENEM 2019 colocou em pauta para a juventude brasileira algo que educadoras e educadores, cineastas, produtoras e produtores, pesquisadoras, pesquisadores e estudantes de cinema, e nós, professoras de Sociologia no Ensino Médio, vimos propor: incitar uma reflexão nacional *sobre e a partir* do cinema como ferramenta de inclusão no país, abrindo brecha, inclusive, para a reflexão por parte das estudantes sobre a importância de uma educação antirracista e antimachista. Afinal, a escola sendo um espaço crucial de socialização da atual e de futuras gerações, precisa tomar para si a obrigação de enfrentar preconceitos e os estereótipos atribuídos às meninas e aos meninos.

Dessa forma, buscamos apresentar a possibilidade do uso de um filme e o embasamento teórico sobre temática “violência contra jovens mulheres”, sob a perspectiva decolonial como contribuição para que professoras de Sociologia possam desenvolver o papel central do pensamento sociológico: a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais. Para tanto, exige-se que a abordagem seja sustentada em bases teóricas sólidas que possibilitem colocar em discussão os currículos, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos, os processos de avaliação, a própria escola, a cultura e as relações de poder das quais fazemos parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Tela Crítica – A Metodologia**. São Paulo: Práxis, 2010.

ANGREWSKI, Elisandra. **Cinema Nacional e Ensino de Sociologia: como trechos de filmes e filmes na integra podem contribuir com a formação crítica do sujeito**. Curitiba, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Martins Fontes: São Paulo, 2013.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Sociologia da Fotografia e da Imagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** IN: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abril de 2010.

POSSAS, Lídia M. V.; LOPES, Daniel Henrique. **PROFSOCIO/UNESP Mestrado Profissionalizante em Sociologia.** Marília, 2007. Slide da disciplina Teoria das Ciências Sociais II

SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Camila Ferreira da. **Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos.** IN: Interritórios – Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL, V.1, N.1, 2015.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** Campinas, SP: Papyrus, 2003 (Coleção Campo Imagético).